

LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA EN LA ESCUELA UNA AGENDA PENDIENTE

Julio César Carozzo (Coordinador)





JULIO CÉSAR CAROZZO CAMPOS

Psicólogo, con estudios de Maestría y Derecho.

Fundador y Presidente del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela (OVCE)

Past Decano Nacional del Colegio de Psicólogos del Perú y Past Decano del Consejo Regional de Lima del Colegio de Psicólogos del Perú.

Premio Nacional en el Área Social Comunitaria del Colegio de Psicólogos del Perú.

Miembro titular del Consejo Latinoamericano de Transformación Educativa (CLATE) y de la Asociación Latinoamericana para la Formación y Educación de la Psicología (ALFEPSI), representante del Perú ante la Unión Latinoamericana de Psicología (ULAPSI).

Conferencista en eventos internacionales efectuados en México, Costa Rica, Panamá, Chile, Argentina, Cuba y Colombia.

Autor de libros y artículos sobre temas de violencia escolar, *bullying* y convivencia.

Se desempeña también como Conciliador Extra Judicial.

LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA EN LA ESCUELA
UNA AGENDA PENDIENTE

LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA
EN LA ESCUELA
UNA AGENDA PENDIENTE

Julio César Carozzo Campos
(Coordinador)

Universidad de Ciencias y Humanidades
Fondo Editorial

© LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA EN LA ESCUELA
UNA AGENDA PENDIENTE

Julio César Carozzo Campos (Coordinador)

© Asociación Civil Universidad de
Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial
Av. Universitaria 5175 - Los Olivos, Lima - Perú
Teléf.: 528-0948 - Anexo 1249
fondoeditorial@uch.edu.pe

Primera edición: Lima, septiembre de 2018

Tiraje: 300 ejemplares

Diseño y diagramación: Socorro Gamboa García

Corrección: Luigi Aguilar Quintana

Arte de la portada: Detalle de un cuadro de Pancho Izquierdo

López (propiedad de Julio César Carozzo)

ISBN: 978-612-4109-47-8

Hecho el depósito legal en la Biblioteca

Nacional del Perú N.º 2018-13370

Proyecto de Registro Editorial: 31501170800513

Prohibida la reproducción parcial o total
sin autorización del autor o de la editorial.

Impreso en el Perú / Printed in Peru

Contenido

Presentación	7
Convivencia escolar y democracia. Hacia la construcción de una convivencia democrática en los espacios educativos <i>Horacio R. Maldonado</i>	17
Violencia escolar en un colegio del norte de Chile, un acercamiento conceptual a partir de los actores educativos <i>José Miguel Villegas Robertson / Horacio Arcos Olguín / Andrés Bacián Morales</i>	43
Gestionar y conocer las normas de convivencia desde la educación infantil <i>María José Contreras / Fátima Ayala / Cristina Fierro / Eva M^a Romera / Rosario Ortega / Francisco Córdoba-Alcaide</i>	71
Acoso escolar cibernético como una nueva forma de agresión: una revisión conceptual <i>Jorge J. Varela / Daniela Pacheco / Marc Zimmerman</i>	93
Habilidades blandas y convivencia <i>Quintana P., Alberto / Calero E. Ofelia / Ruiz S. Gabriela</i>	119

Actos relacionales y afectivos asociados al proceso de virtualización y mediatización en adolescentes: significados desde la violencia en la escuela <i>Samuel Fuentealba Pérez / Cristian Allende Ramírez</i>	137
La ciberconvivencia y la ciberviolencia en los colegios <i>Rosa Bertha Puente Baella</i>	155
Retos para la convivencia escolar: un estudio exploratorio de las manifestaciones de <i>bullying</i> en una escuela cubana <i>Carlos Manuel Osorio García / Zaily Leticia Velázquez Martínez / Anabel Zúñiga Rodríguez</i>	173
<i>Bullying</i> y convivencia escolar en Nicaragua <i>Msc. Dinorah Medrano Gutiérrez</i>	199
La convivencia democrática, pacífica e inclusiva para la rehumanización de los contextos educativos <i>Eugenia Rodríguez Ugalde</i>	211
Pertinencia del observador del alumno en la intervención de la violencia escolar <i>Tatiana Milena Muñoz / José Gustavo Quintero / Luis Argenis Osorio</i>	225
La educación artística en contextos educativos no formales y su vinculación con la ciudadanía cultural: una reflexión desde las orquestas sinfónicas infantiles <i>Elsa Natali González González</i>	241

Presentación

¿Por qué la convivencia se ha revelado como un tema del que nadie puede prescindir? Debemos decir, incluso, que su impacto es mayor que el de la violencia en los escenarios educativos, y no porque se trate de su antídoto, como aún muchos así lo creen y apelan a ella para convencerse y convencer a otros que dicha estrategia es la solución esperada. Independientemente de las variadas posturas que existen sobre la convivencia, lo cierto es que nadie la ignora y, a su manera, la pone en práctica en busca de cambiar la fisonomía de la escuela aunque no cambien con ella los actores de la convivencia.

¿Cómo es eso de que se aspira a cambiar la escuela sin que se cambie a sus actores y protagonistas? ¿Es posible tal aseveración? Claro que sí, siempre que el empleo de la convivencia persiga moderar la disrupción y la violencia reinante en la escuela recurriendo por lo general al dictado de normas y reglamentos o llegue incluso a políticas extremas, como ocurrió con el promocionado ucace “tolerancia cero”, donde el orden y la disciplina que vienen de fuera y en forma vertical, prevalecen sobre la educación para la transformación individual y social de los estudiantes, docentes, empleados, auxiliares y padres de familia.

Sin embargo, sería una mezquindad de marca mayor ignorar el pertinaz compromiso de la enorme legión de investigadores que no

han desmayado en proporcionarnos sus propuestas para la conquista de una convivencia saludable y democrática en la escuela. Desde Díaz-Aguado (1995) y Ortega R. (1998), más los trabajos de Ortega R. y Córdova F. (2015), Benites L. (2012), Chaux E. (2012), Del Rey R., Ortega R. y Feria I. (2009), Fierro y Carbajal (2009), Mena, I, Romagnoli C. y Valdez A.M. (2006), Viscardi N. y Alonso N. (2013), Ianni N. (2003) y Castro Santander (2009-2017), solo para señalar algunas de las cientos de contribuciones, el empeño de los estudiosos ha estado a favor de la articulación de una convivencia democrática y participativa en las aulas y, creemos, no han sido esos aportes los que deban ser señalados como incoherentes o utópicos ante una realidad social incapaz de absorberlas.

Decimos esto porque la sociedad adulta se muestra cada vez más insensible e inhumana en materia de convivencia social con todo lo que ella significa para la calidad relacional y la calidad de vida, y porque el clima de purulencia que se respira en nuestras sociedades actuales no puede ser indilgado a la errada visión de los investigadores que han realizado importantes estudios sobre la convivencia en procura de una real democratización de la institución educativa. En realidad muchas de esas demandas siguen en el tintero de las burocracias responsables del área educativa, propuestas que aquí queremos reivindicar nuevamente.

El retablo que exponemos a continuación es una cruda evidencia de que la ausencia de una educación para la convivencia democrática en la escuela y la familia se hace perentoria.

Cuando a principios del presente siglo fue puesto al descubierto la compra de congresistas por parte de Vladimiro Montesinos, operador del SIN y principal asesor del gobierno de Alberto Fujimori, la conmoción social que se produjo fue tan grande que se urdieron diversos tipos de explicaciones para apaciguar y justificar la tormenta política que se había desatado. En realidad, conociendo como se encontraba el país, la sorpresa mayor no era el acto de corrupción puesto al descubierto, sino el desmoronamiento de un régimen que

parecía férreo, compacto, sin fisuras y que, de pronto, empezó a derrumbarse como un castillo de naipes.

La prensa de entonces, casi en forma total al servicio del gobierno de Fujimori, ensayó todo tipo de explicaciones para apagar el incendio, algunas iban desde las de carácter político y psicológico, hasta las de orden psiquiátrico. El primer estridente psicossocial, como se recuerda, fue eximir de responsabilidad al presidente de la República y centrar toda la culpa en el asesor presidencial, para quien montaron un espectacular operativo de persecución policial al mando del propio Fujimori, que desplazó incluso el tema mismo de la corrupción.

¿Qué dijeron los periodistas amparados en las altisonantes declaraciones de expertos y especialistas consultados, usados en realidad como auténticas coartadas psicosociales? La responsabilidad de esa crisis de corrupción era provocada por un psicópata que había hecho mal uso de la confianza, y el poder, que se le había otorgado.

¿Qué se buscaba en realidad con las aseveraciones de los peritos de la conducta humana? Ni más ni menos lo que se pretendía era reducir la crisis moral y política del régimen —y del sistema— en una persona desquiciada. Se insinuaba que no es el sistema o el gobierno los que están mal y producen el miasma y las excrecencias que se le conocen; no, terminantemente no. La responsabilidad recaerá siempre en las personas, aunque este modelo de personas irradie hedor en las principales instituciones del Estado. Con el sistema social, no te metas.

Más de uno al leer esta breve crónica de la vergüenza de ayer, que se extiende hasta hoy, se preguntará sobre cuál es la relación de ello con los temas de esta publicación y sospeche sin más trámite que estoy haciendo política y que la educación escolar no debe ser contaminada con esas actividades. Es cierto, estoy haciendo política para cuestionar otras formas de política que nutren a las instituciones educativas y causan deformación en la educación de los niños y jóvenes, entre ellas la ausencia de auténticos valores, por cuya razón

tenemos en no pocas instituciones públicas individuos que harían ruborizar al mismísimo Al Capone.

La miseria moral que campea en nuestra sociedad adulta, con grados de purulencia espantosos, tiene explicaciones que no guardan relación con la existencia de psicópatas perversos a quienes hay que perseguir y reprimir para asear la sociedad. La política de perseguir y amenazar se viene haciendo siempre, y cada vez aparecen nuevos y más siniestros sujetos que se encargan de mantener intactas las excrescencias sociales que siguen contando con un coro de profesionales y analistas que fingen horror al tiempo que cuidan la mácula del statu quo. Golpes de pecho-represión-golpes de pecho es la fórmula que paraliza a los espectadores víctimas de estos desastres morales, luego una dosis de indignación muy episódica tipo planíderas y posteriormente promover la amnesia social con circo pero ahora sin pan.

¿Hay algo que se pueda hacer para terminar con la corrupción y la insania moral que nos abrumba? ¿Son las leyes y la represión los únicos instrumentos a los que debe apelarse para detener la vorágine de inmundicia que domina las instituciones públicas y particulares? ¿La pena de muerte como la reclaman los huérfanos de ideas? o ¿Toque de queda mental como lo insinúan las reaparecidas voces de la caverna?

Una buena estrategia, no es la única en situaciones como estas, es la educación, una verdadera educación; donde los conocimientos sirven si se les enlaza con una educación ciudadana prolija en valores y en espíritu analítico y crítico, lo que constituye una real propuesta de cambio en las personas que serán quienes deberán cambiar la sociedad y el mundo, como lo afirma Paulo Freire. La educación reclamada en esa dirección estará modulada por la convivencia democrática participativa en el aula.

En concreto, ¿cómo se puede impartir esta educación?, ¿qué hace falta para que estos cambios de dirección puedan ser implementados? Sin pretender ser originales, estamos convencidos que la

convivencia democrática participativa es el camino que se debe seguir, y la herramienta estrella en su ejecución es la asamblea de aula. Este párrafo contiene dos propuestas que están fuera de la agenda política del Minedu y creemos que la estridencia que arman sobre su D.S. N°. 004-EDU-2018 es solo ruido y, además, violatorio de los alcances legales expresados en la Ley N°. 29719 y su Reglamento.

Hablar de una convivencia democrática participativa, reconocida como una estructura donde prevalece un estilo relacional equitativo y con pleno respeto de los derechos de todos; donde la equidad es participación libre y participación en toma de decisiones que conciernen al bienestar académico y psicosocial de todos sus integrantes. Esquema relacional en donde todos son gestores y aprendices en la construcción de estilos de vida inéditos en la vida escolar, familiar y social; donde el aprendizaje de conocimientos y competencias en sus variadas modalidades es una construcción colectiva, colaborativa. Educación para una convivencia que valore la diversidad y la solidaridad, que acabe con estilos encubiertos de exclusión como es la clasificación de los estudiantes (Antibi, 2004) y privilegie la calidad de vida sobre la educativa.

Como las personas hemos sido educadas para ejercer provocativamente el individualismo, la competitividad insensible y el arribismo a cualquier precio sin miramientos éticos mínimos y un largo etcétera de inequidades, prejuicios e hipocresías, hace falta construir un proceso de aprendizaje basado en nuevos conocimientos y valores que al mismo tiempo provoque el desaprendizaje de lo inútil e inservible que se ha heredado de la cultura dominante, amén de que impulsará la generación de nuevos y necesarios recursos y capacidades para proceder a revertir el mundo alienado que domina la sociedad en todos sus vericuetos. Estos son algunos de los requerimientos que se propone obtener mediante la implementación de la convivencia democrática participativa en la escuela.

La convivencia democrática participativa se materializa en los salones de clase, solo puede existir una convivencia democrática

participativa en el aula. O si parece mejor decirlo de este modo: la convivencia democrática participativa que se necesita implementar en las instituciones educativas solo puede darse, en la práctica, en cada salón de clases, porque ese es el único lugar de la escuela en donde se mantienen relaciones de convivencia, de buena o mala calidad. La organización del Comité de Convivencia que propugnan las autoridades educativas es un ente rector válido en tanto regula y supervisa las políticas de convivencia que tienen lugar en las células que conforman la escuela. Si se mantiene solo el ente institucional mayor sin sus redes de base, aunque se encuentren representados todos los agentes educativos, su función es burocrática, vertical y estéril.

La asamblea de aula es el mejor libreto para que todos los agentes educativos se inserten activamente en la construcción de la convivencia, a partir de aprendizajes de conocimientos y competencias que van gestando nuevas actitudes en cada uno de sus componentes, todos son maestros y aprendices de todos al mismo tiempo en la dialéctica del desarrollo social y personal de todos los actores.

La apertura que reciben los estudiantes para participar en forma activa en el proceso de aprendizaje va a tener en los docentes el segmento más reactivo y resistente al cambio, lo que no tiene por qué ser algo de difícil explicación, dado que el sistema educativo tradicional le ha otorgado un cargo que se basa solo en una relación poder-sumisión, en la que se cree fundar la disciplina y el orden de la escuela tan necesarios para la educación de sus valores (pasividad, obediencia, sumisión, exclusión) y el aprendizaje de conocimientos que hay que reproducir acríticamente. Existe, por lo demás, la percepción de que el poder solo puede ser empleado en forma coercitiva para controlar la disciplina del aula y sin ese poder su autoridad queda rebasada por completo. ¿Para qué sirve el poder si no se hace uso de él? La escuela y el hogar son dos escenarios llenos de violencia relacional, son emporios de violencia precisamente porque se ha asimilado el modelo clasista de someter y coaccionar al otro (a estudiantes e hijos).

En la asamblea de aula los aprendizajes que se van alcanzando individualmente son producto de la interacción relacional, de la práctica cotidiana, donde los cotejos de diversa naturaleza entre estudiantes y docentes expresan la diversidad en su máxima riqueza y potencia la aparición de contradicciones que enriquecen el imaginario emocional y cognitivo de todos, estudiantes y profesores. El descubrimiento de nuevos aprendizajes, fruto de la interacción para construirlos, solo puede ser franqueado mediante el repetido fenómeno dialéctico del diálogo divergente. Esta práctica, como se puede advertir, es ajena a la filosofía de la escuela tradicional, conservadora y absolutamente convergente.

La convivencia democrática participativa no es entonces cualquier tipo de convivencia, desde el momento que no es directiva ni mediada por una autoridad, porque a través de ella se promueve una equivalencia de los derechos y el ejercicio de una equidad entre todos sus miembros.

El libro que ponemos a consideración de la comunidad educativa reúne estudios y propuestas de diversa connotación cultural e ideológica en cuanto al tema de la violencia y la convivencia en la escuela, ciertamente, pero de ningún modo alguno de ellos se aparta de la observancia de principios y valores sobre los cuales es admisible su aplicación y, obviamente, también el debate entre estos. Todo ello porque en lo que concierne al estudio del *bullying* y la convivencia, si bien es cierto se han logrado importantes avances que han posibilitado mejores propuestas de intervención y sobre todo en la prevención, quedan aún no pocos aspectos de controversia porque las miradas dominantes en los estudios de estos temas se han focalizado con mayor énfasis en la escuela, en las personas involucradas, en los agresores y en ciertos estilos de violencia que la evidencia no deja duda de ellos.

Tenemos que destacar en esta publicación dos aspectos de inocultable importancia: el primero de ellos alude al compromiso que asume la Universidad de Ciencias y Humanidades de liderar

en nuestro país la hasta hoy descuidada política sobre la convivencia en la escuela y, en segundo lugar, reconocer que la presencia de propuestas de estudiosos de diferentes países expresa la conciencia de que la violencia y la convivencia en las instituciones educativas son una preocupación común y que su atención requiere miradas y compromisos regionales. Creemos que el diseño de exigencias regionales para abordar el más importante problema por el que pasan las instituciones educativas, será una bandera de lucha de enorme vigor en la sensibilización y educación de la comunidad social para que se inserte en esta iniciativa de trabajo porque su presencia es crucial para su éxito.

Así tenemos que el equipo de investigación de España (Rosario Ortega, Francisco Córdova-Alcaide, María José Contreras, Fátima Ayala, Cristina Fierro y Eva María Romera); el estudio de la psicóloga e investigadora Dinorah Medrano de Nicaragua; el aporte que nos presenta el psicólogo e investigador Horacio Maldonado de Argentina; el manuscrito de la docente y psicóloga Eugenia Rodríguez Ugalde de Costa Rica; los estudios de José Miguel Villegas, Horacio Arcos Olguin y Andrés Baclán Morales de Chile; la propuesta de los jóvenes investigadores Carlos Manuel Osorio, Zaily Leticia Velásquez y Anabel Zúñiga Rodríguez de Cuba; así como la investigación que nos entregan Tatiana Milena Munoz, José Gustavo Quintero y Luis Argenis Osorio de Colombia; tratan de los retos que tiene la escuela respecto al *bullying* y la convivencia, y aportan ideas de singular importancia para permitirnos entender que no son pocas las coincidencias en cuanto a la percepción como en el abordamiento de dichos fenómenos, lo que debe animarnos con más entusiasmo y confianza a un trabajo regional que sigue pendiente en la agenda de las escuelas de nuestra región.

Desde Chile nos llega la contribución de los reconocidos investigadores Jorge Varela, Daniela Pacheco y Marc Zimmermam en temas de creciente actualidad y preocupación para educadores y padres de familia, como son los ataques virtuales que afectan sensiblemente a la población escolar, tema al que también accede con

sutil preocupación Rosa Puente Baella del Perú, con el añadido de proporcionarnos información sobre los alcances de la ciberconvivencia; completando esta preocupación temática Samuel Fuentesalva Pérez y Cristian Allende Ramírez de Chile. Por su parte, Alberto Quintana, Ofelia Cavero y Gabriela Ruiz, del Perú, nos proporcionan un estudio sobre la pertinencia de trabajar las habilidades blandas en las instituciones educativas y, finalmente, Natalí González de México rescata el valor que tiene la educación artística y el arte en la educación cultural de los estudiantes, soporte de mejores relaciones interpersonales.

Pero quedan pendientes lecturas que vinculen, con desenfado y objetividad, la cuota de responsabilidad que tiene el sistema socio cultural, ideológico y político en las numerosas formas de violencia que siguen pasando inadvertidas por la histórica e interesada intención de invisibilizarlas, naturalizarlas y legitimarlas. Pero las instituciones educativas representan, del mismo modo, factores de riesgo en la ocurrencia y el condicionamiento de comportamientos de violencia. La violencia estructural que se encuentra invisibilizada en las escuelas se exterioriza a través de la violencia institucional, que no solo solapa la violencia social y cultural imperantes, sino que además es empleada como escudo contra todas aquellas intenciones cuestionadoras que proponen cambios profundos en el sistema educativo y no aceptan las meras medidas cosméticas que siguen siendo señuelos engañosos para los padres de familia y la comunidad, sensibilizados a aceptar la cada vez más imperativa tendencia exclusiva de la educación, que incluye parálisis ante las amenazas de privatización de la escuela pública como tabla de salvación. Falta saber la salvación de qué o de quién, pero tenemos dudas de que se aluda a la escuela pública y privada.

La inserción de la convivencia democrática participativa en la escuela, a partir de la cual se eduque a los escolares para una ciudadanía responsable, reflexiva y crítica; en la gestión y resolución creativa de conflictos y en el trabajo colaborativo para la construcción de mejores aprendizajes en procura de una sociedad democrática y

Julio César Carozzo C. (coordinador)

solidaria, constituye la mejor propuesta para que las personas sean mejores y para evitar que los episodios de corrupción que se han instalado en nuestras instituciones públicas y sociales continúen siendo modelos de comportamiento normalizados y naturalizados. Nunca más el “no importa que robe, pero que haga”.

Julio César Carozzo C.
Presidente del OVCE

CONVIVENCIA ESCOLAR Y DEMOCRACIA.
HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CONVIVENCIA
DEMOCRÁTICA EN LOS ESPACIOS EDUCATIVOS

Horacio R. Maldonado

Horacio R. Maldonado

Psicólogo egresado de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Magíster por la Universidad Regiomontana, Monterrey, México. Especialista en Psicología Educativa por el Colegio de Psicólogos de la provincia de Córdoba.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene por finalidad reflexionar acerca de un cierto tipo de convivencia que, sostenidamente, sería deseable ir fomentando y construyendo en los diversos espacios educativos; se trata de una modalidad de convivencia que en primera instancia podríamos calificar de democrática o con base en principios democráticos.

En una publicación anterior (Maldonado, 2006) sosteníamos que para postular una convivencia escolar satisfactoria, esta debería mostrar al menos cuatro caracteres o componentes fundamentales. Uno de esos caracteres es el ser productiva, otro el ser saludable, uno más el ser pacífica (y justa) y finalmente un cuarto carácter (el orden de la formulación original fue inverso al que estamos enunciando ahora) decididamente primordial: el de reivindicar una convivencia democrática. Más adelante desagregaremos un poco esta formulación bosquejada aquí.

Por supuesto que seguimos manteniendo esta convicción; sin embargo, nos parece apropiado puntualizar brevemente a qué nos referimos cuando utilizamos el concepto de democracia para categorizar una modalidad de vivir juntos en espacios de aprendizaje.

En cierto sentido, la democracia es una forma de organización de un estado, en la cual las decisiones colectivas son adoptadas por

el *pueblo* mediante mecanismos de participación directa o indirecta que confieren *legitimidad* a sus representantes. También es factible indicar que la democracia es una forma de convivencia social, en la que los miembros son supuestamente libres e iguales y las relaciones sociales se establecen conforme a mecanismos *contractuales*.

Los textos de derecho consignan que existen distintos tipos de democracia, por ejemplo, la *democracia indirecta o representativa*, aquella que se verifica cuando las decisiones son adoptadas por personas reconocidas en la comunidad, que actúan como sus representantes. Comprobamos la existencia de la *democracia participativa* cuando se aplica un modelo político que promueve en los ciudadanos su capacidad de asociarse y organizarse, de tal modo que puedan ejercer una influencia directa en las decisiones públicas, o cuando se facilita a la ciudadanía amplios mecanismos de consulta.

Asimismo, caracterizamos a una *democracia como directa* cuando las decisiones son adoptadas claramente por los ciudadanos mediante plebiscitos y referéndums vinculantes, *elecciones primarias*, facilitación de la iniciativa legislativa popular y votación popular de leyes, concepto que incluye la *democracia líquida*. Estas variantes no son excluyentes y suelen integrarse como mecanismos complementarios en algunos sistemas políticos, aunque siempre suele haber un mayor peso de alguna de estas formas en un sistema político concreto.

Hasta aquí una mínima alfabetización respecto a una temática crucial para el presente y ojalá, también, para el destino de la civilización. Nuestra pretensión es la de utilizar estos principios para analizar la convivencia que se concreta en esos espacios sociales específicos que se denominan instituciones educativas, que tienen su génesis en la modernidad y que han evolucionado hasta nuestros días. Recordemos que en occidente las primeras organizaciones que emergieron fueron las universidades, posteriormente aparecieron las instituciones de nivel medio, surgieron luego y asimétricamente, no hace tanto más que un siglo, con la llamada democratización educativa o el ingreso cuasi generalizado de niñas y niños al sistema,

las instituciones de nivel primario. Muy avanzado el siglo XX se comienzan a inaugurar de manera significativa las organizaciones de nivel inicial. Esta rauda identificación del actual sistema educativo dominante en nuestras geografías, quizá resulta útil para situar buena parte del territorio donde tienen lugar los procesos de transmisión y recreación de la cultura, como bien diría Lévy-Strauss.

Una de las primeras cuestiones que siempre han preocupado a quienes dirigen los establecimientos educativos no pasa únicamente por mejorar los procesos de aprendizaje, lo cual sería muy deseable, sino que pasa fundamentalmente por controlar dichos procesos y por sobre todas las cosas, a quienes deberían ser protagonistas indispensables: los estudiantes. Si revisamos estos sistemas en occidente, casi todos con raíces en la Europa central, veremos que se configuraron bajo una consigna primordial: conceder máximo protagonismo (y potestades) a los enseñantes y un mínimo de protagonismo para los aprendientes.

Las preocupaciones democráticas casi nunca desvelaron a los responsables de diseñar, impulsar, gestionar y valorar los sistemas de enseñanza. Más aún, el asunto por muchísimo tiempo resultó casi impensable; las tareas educativas fueron completamente dissociadas de las prácticas democráticas. Un ardid político ha sido despolitizar por completo a la educación, incluso censurar cualquier manifestación de ese tipo. Ahora bien, para poder sostener ese esquema piramidal y autocrático de funcionamiento, el sistema tuvo que forjar un colosal dispositivo de disciplinamiento. Vigilar y castigar es una obra notable en la cual ese inmenso pensador que fue Michel Foucault desentraña algunos de estos procesos de control y sometimiento social. Desde luego no es la única, existen innumerables trabajos que esclarecen esta problemática que ha producido el infortunio de muchos estudiantes.

Muy próximo a nosotros existió un reconocido profesor, quien ejerció la docencia en prestigiosos institutos de nivel medio de Córdoba y Tucumán, y particularmente en el Colegio Nacional

de Monserrat de la Universidad Nacional de Córdoba. Su nombre es Carlos Alberto Leguizamón, también lleva su nombre un acreditado instituto de formación docente de la provincia de Córdoba. Avanzados los años sesenta publicó un libro titulado *La disciplina en la escuela secundaria*, el cual sería luego referencia cuasi obligada para muchas generaciones de profesores y especialistas en asuntos educacionales.

Ese interesante texto podría catalogarse como un manual acerca de la función de la disciplina en los ámbitos escolares. Las aseveraciones que formula el profesor tienen una contundencia extraordinaria; casi no nos atrevemos a imaginar las dificultades que encontraría alguien para contradecir, en la época, estos señalamientos muy próximos al dogmatismo.

A modo de ejemplo recordamos algunas de sus ideas memorables: “El objetivo de la enseñanza es un ideal de Disciplina”, “La Disciplina no es un mero capítulo de la pedagogía, sino su verdadero meollo”, “La Disciplina es el terreno que marca la oposición entre dos generaciones”, “La Disciplina es así un acto total, de fe, capaz de surgir por comprensión y no por violencia”. Lo curioso aquí radica en que este autor, cuando es leído en extenso, difícilmente podría ser catalogado como alguien reaccionario y distante de los ideales democráticos. Incluso en algunas de sus páginas los reconoce como un objetivo crucial que debe perseguir el profesor que trabaja con jóvenes.

Lo curioso es que ese afán por la Disciplina (se deja constancia que la palabra siempre es escrita con D mayúscula por ese autor), en tanto núcleo o matriz de la enseñanza, es inherente al estudiante; los profesores, al parecer, estarían fuera del halo benigno de la Disciplina y exentos de sus incuestionables beneficios. Son, en todo caso, una suerte de administradores de ese valioso recurso para la buena enseñanza. He aquí algunas evidencias de lo que nosotros llamaremos **paradigma de la disciplina**.

Se trata este de un dispositivo (escasamente democrático) generado allí en los orígenes de la modernidad, época en la que los

sistemas educativos un tanto semejantes a los que conocemos hoy, comienzan paulatinamente a germinar. Un dispositivo que ha mostrado variantes y que ha sido utilizado, con mayor o con menor éxito, a fin de implantar sigilosamente un modelo cultural y subsidiariamente ha impulsando, desde la más temprana infancia, un modelo de regulación de los comportamientos en las aulas y en los demás recintos escolares.

Cuando allá por los cuatro o cinco años un niño inicia la aventura de ingresar al sistema educativo para convertirse en alumno, le toca afrontar múltiples aprendizajes. Uno de esos aprendizajes, tan primario como imprescindible, es relativo a cómo convivir en ese nuevo espacio social. Para nada se trata de un asunto trivial y sin consecuencias. El convivir allí instituye una situación inédita, en tanto que en esos establecimientos se regula la convivencia en función de reglas más o menos específicas pero distintas a las que ha conocido previamente en el seno familiar.

Vale recordar que cada niño que llega al sistema cuenta en su haber con un rico historial en lo que hace a experiencias de convivencia. Lejos está de acceder desprovisto o carente de conquistas en esta materia, como a veces suponen los docentes. De hecho cuenta con vastos antecedentes, en tanto que, desde el momento de su nacimiento, comienza a originar vínculos y los complejiza vertiginosamente en una etapa de la vida de máxima significación para la conformación del psiquismo. El sistema familiar configura así una especie de fecunda e inagotable matriz en la cual se forjan estilos, rutinas, usos y costumbres en eso de vivir con otros, los cuales podrán constatarse ulteriormente a lo largo de la vida, de manera más o menos notable.

Evidentemente estos dos sistemas, el familiar y el escolar, muestran algunos aspectos equivalentes pero también fuertes diferencias en eso de regular la convivencia. Por el momento pospondremos un posible y atrayente estudio comparativo. En lo que sigue avanzaremos en el análisis de los procedimientos que el sistema educativo

utiliza para instalar modalidades de convivencia, o para decirlo de otra forma, a qué modelos acude para que los alumnos aprendan a convivir en esos ámbitos.

Una idea nodal que postulamos reiteradamente es que la convivencia ha estado, como ya lo anticipamos, fuertemente influenciada por un modelo al que denominamos **paradigma de la disciplina**. Modelo fundacional eminentemente verticalista y con fuertes tintes autoritarios. Recordemos que la palabra **disciplina** se fue instalando en los orígenes mismos de la **educación moderna**; hace poco más de trescientos cincuenta años, en su *Didáctica magna* (1632), Comenius no dudó en sentenciar: “Escuela sin disciplina es como un molino sin agua”. La idea fue metamorfoseándose y sus sentidos variaron, aunque sin distanciarse tanto de las propuestas originales; este modelo mantuvo una preponderancia casi indiscutible hasta bien avanzado el siglo XX.

En otro orden, recién a fines de ese siglo la palabra **convivencia** empieza a escucharse con mayor asiduidad en los ámbitos educativos. Organismos ecuménicos como la Unesco, por ejemplo, preocupados por la suerte del planeta y también por los insoslayables crímenes (físicos y simbólicos) que afectan a comunidades y naciones enteras en numerosos sectores del mapa mundial, comienzan a producir declaraciones que incluyen nociones como: **cultura de paz, renuncia a la violencia generalizada, compromiso social para instaurar un marco de convivencia democrática entre los pueblos y los individuos**, entre otros.

Al filo del siglo XXI se multiplican las declaraciones que tienden a concebir la educación como una herramienta globalmente idónea para alcanzar nuevas posibilidades en lo que hace a mejorar la convivencia entre los hombres y los estados. Esas declaraciones insinúan que la convivencia, como ya lo habían adelantado numerosos estudiosos, poco tiene de natural y, en consecuencia, debe ser construida mediante laboriosos procesos educativos que urge discutir, promover, diseñar, ejecutar y valorar.

En este contexto general, vislumbramos una buena oportunidad para promover el desarrollo de otra matriz a partir de la cual pensar e imaginar la convivencia de una manera diferente y superadora. Desde hace unos cuantos años auspiciamos un modelo fuertemente influenciado por ideales democráticos, al cual le asignamos el nombre de **paradigma de la convivencia**. Se trata de erigir, paulatina y colectivamente, un paradigma dinámico, desde el cual la realidad escolar pueda ser entendida de otra manera, básicamente como un **fenómeno complejo**. Esto significa que el convivir en los espacios educacionales está inexorablemente atravesado por **componentes académicos e institucionales**, pero al mismo tiempo por **componentes políticos, históricos, económicos, sociales, culturales, éticos, etc.** Esta visión conlleva poner distancia de las simplificaciones que pululan en los sistemas y las instituciones, y reducen, cuando no inhiben, las posibilidades de comprensión tanto de los sucesos cotidianos como de los que tienen máxima importancia social.

Desde esta perspectiva resulta verosímil provocar un giro significativo y enriquecedor en la interpretación de los hechos educacionales (que siempre son también hechos políticos, más allá de que algunos pretendan disociarlos o despolitizarlos por intereses oscuros), esto es, de aquello que hace a la vida institucional de la escuela y de aquello relativo a las experiencias de aprendizaje y enseñanza.

Antes de proseguir vale una aclaración indispensable: tenemos la convicción de que en el campo social los paradigmas son altamente renuentes a ceder su protagonismo y no abdican fácilmente de los posicionamientos y privilegios obtenidos. Es hartamente evidente que en el mundo social los paradigmas perduran más allá de la nítida obsolescencia que puedan exhibir y de la inoperancia que demuestren para la intervención. Esto explica la coexistencia de modelos más o menos elaborados, más o menos complejos, más o menos eficaces para analizar la realidad social y los problemas de convivencia que surgen en el campo educacional.

De lo anterior, puede deducirse que sugerir la construcción de un nuevo paradigma destinado a regular la convivencia entre las personas que actúan en una comunidad educativa, puede constituir al menos una osadía; especialmente si esta manifiesta la vocación de virar hacia modos vinculares más democráticos. No obstante, tenemos la seguridad de que es indispensable promover el debate sobre estas temáticas y trabajar en el desarrollo de nuevas modalidades; entre otras múltiples razones válidas, porque los modos vigentes dejan demasiado que desear en función de su autoritarismo expreso o encubierto.

En estos tiempos de inicio de siglo algo resulta más que obvio: la regulación de la convivencia en función del paradigma de la disciplina se torna cada vez más onerosa cuando no estéril, más allá incluso de que ciertos sectores sociales reclamen, en voz baja o a viva voz, medidas cada vez más despóticas, incluso cruentas en los espacios donde se educan las nuevas culturas infanto-juveniles. De todas maneras, nosotros constatamos día a día que por las grietas de dicho paradigma emanan sin cesar mayores signos de intolerancia, violencia e insatisfacción institucional; correlativamente tampoco se verifican mejores resultados en un sentido estricto o en un sentido amplio.

Como ya bosquejamos, una **convivencia deseable** tendría que tener, como ya anticipamos, cuatro caracteres indispensables: a.) Ser **democrática**; lo cual significa, entre otros muchos aspectos, que a todos los actores institucionales les asisten derechos y obligaciones equivalentes. b.) Ser **pacífica y fundamentalmente justa**; lo cual implica que las modalidades de resolución de conflictos descartan tanto la violencia física como la simbólica y postulan el diálogo como recurso primordial y sistemático. c.) Ser **saludable**; lo cual no significa la inexistencia de conflictos, sino que los conflictos, inherentes a las relaciones humanas, pueden elucidarse o resolverse apelando a diversas estrategias. Un indicador fehaciente de este tipo de convivencia se constata, por ejemplo, cuando un alumno desea ir, estar y aprender en la escuela y un maestro tiene ganas de ir, estar y enseñar

en la escuela. La convivencia saludable es aquella que puede soportar el malestar inevitable y construir un bienestar saludable, esto es, placentero. d.) Ser **productiva**; lo cual significa que va a posibilitar, de manera permanente, la mejora en la equidad y calidad de los aprendizajes que conquistan los estudiantes.

Por lo expresado, una convivencia con ese perfil constituye un recurso primario e insustituible en eso de alcanzar logros educacionales equitativos, de calidad y placenteros. Una educación formal construida sobre esa base, seguramente producirá efectos vigorosos en los comportamientos de los sujetos en otros espacios sociales.

Claro que el hecho de convivir con nuestros semejantes, que son al mismo tiempo diferentes, resulta problemático desde el comienzo de los tiempos, desde los umbrales mismos de la civilización; más allá por cierto del ámbito en que la convivencia tenga lugar. Se trata sin duda de un **fenómeno inexorablemente complejo**, lo cual ha determinado que numerosas disciplinas hayan decidido investigarlo y tengan importantes cosas que decir al respecto.

Nos interesa en este breve trabajo situar la convivencia y sus circunstancias en un campo social específico: las instituciones educativas y enfocarla desde una perspectiva particular aunque no exclusiva: **la psicoeducación**. Expondremos a continuación algunas ideas sucintas inherentes a esta temática.

Para comenzar necesitamos hacer una precisión conceptual mínima. Esta consiste en aseverar que entendemos que la expresión **convivencia escolar** resulta más convincente para explicitar los **modos de convivencia posibles** en el seno de las instituciones educativas. Esto en virtud de que interpela aquellas nominaciones habituales y sesgadas que hacen referencia a la indisciplina, mala conducta o violencia escolar, *bullying*, etcétera.

Estas nominaciones subrayan a menudo las conductas indeseables solo de uno de los actores que participan de la vida institucional: los estudiantes. Es evidente aquí una omisión en un

doble sentido: primero, en cuanto a la responsabilidad que le cabe a los adultos en aquellos comportamientos de los menores y, segundo, en cuanto desatiende la actuación de los mayores. Semejante reduccionismo, sin embargo, está de tal forma naturalizado en esos espacios que causa hasta sorpresa cuando aseveramos que la indisciplina, inconducta o violencia configuran una posibilidad que atañe a todos y cada uno de los miembros de una comunidad educativa. La noción que suscribimos admite un análisis diferente, esto es, **estructural y complejo** (no complicado) de la convivencia en el marco institucional.

Afirmamos además que la convivencia violenta (física o simbólica) es solo una de las alternativas de convivencia entre los miembros de una organización educativa. Aludir a la violencia escolar (tal cual la promocionan sin tapujos y de manera constante muchos medios de comunicación) y adjudicarla sin reparos a los estudiantes es una simplificación usual que poco ayuda a resolver los problemas cotidianos de las organizaciones escolares.

Seguidamente nos toca considerar algunos avances en las políticas educativas. En las postrimerías del siglo pasado (1993), calificados especialistas de la Unesco presentan, a pedido de esta, un informe en relación con el perfil deseable para la inminente educación del siglo XXI. Enfatizan allí la necesidad de que esta se concrete con base en cuatro pilares o aprendizajes fundamentales: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y **aprender a convivir**.

La convivencia aparece explícitamente como una preocupación relevante; es decir, alcanza un estatus equivalente a otros aprendizajes que se consideran indispensables de conquistar en la escuela. Asimismo, la convivencia es motivo de aprendizaje, lo cual nos lleva a inferir que deja de ser visualizada simplemente como un asunto natural y espontáneo; se trata ahora de una cuestión cultural que debe ser construida y apropiada de manera sistemática y permanente.

Esto de aprender a convivir tiene algunas derivaciones interesantes, por ejemplo, a los alumnos les toca aprender a convivir con sus pares pero también con los adultos. Los docentes, por su parte, tienen que aprender, inexorablemente, aquello que les toca enseñar, esto es, a convivir. No basta entonces con desplegar un mero repertorio conceptual, se requiere enseñar efectivamente en el mismo acto de convivir, por ello se requiere mucho más de lo que la investidura del título docente concede o las bibliografías aconsejan. La convivencia se enseña fundamentalmente conviviendo; esta es una manera fehaciente de aportar a la edificación de una cultura democrática. Cuando la convivencia se enseña como un simple y puro contenido curricular, estaremos sutilmente abonando una cultura autocrática e ineficaz para variar las prácticas.

Una tercera idea nos lleva a aseverar que **la convivencia resulta problemática desde siempre y concierne a todos los sujetos, grupos y sectores sociales**. Como lo anticipamos, lejos está la convivencia de constituir una circunstancia novedosa o de aparición reciente. Posiblemente el compulsivo tratamiento mediático que la violencia recibe en estos días, o el resquebrajamiento del sistema de valores imperante en la modernidad, entre otro cúmulo de razones de peso desigual, hayan instalado el debate permanente y la efectiva inquietud de vastos conglomerados sociales.

No obstante, si consultamos a antropólogos, sociólogos o juristas, para no ir más lejos, y requerimos una presentación que enfoque el problema desde una perspectiva diacrónica, raudamente nos interiorizamos que en las más primitivas formas de organización social (hordas, clanes, tribus) los conflictos de convivencia resultaban una constante y decidían en gran medida el estilo de vida/muerte que adoptaban.

Si por otra parte les solicitamos a aquellos estudiosos que nos ilustren acerca del estado de cosas vigente en el planeta en lo que hace a la convivencia, que den cuenta de los conflictos y dificultades entre bloques, naciones, etnias, regiones, grupos diversos, etc.,

rápidamente nos informamos que más allá de los avances sociales y dispositivos que los hombres han conquistado y producido, las complicaciones para convivir resultan una invariante.

Si acudimos a la psicología para verificar con algún detalle los procesos de convivencia y reclamamos un análisis desde el punto de vista diacrónico, las investigaciones psicoanalíticas nos hacen saber que desde la más temprana infancia, desde los primeros instantes de vida extrauterina, la convivencia entre el cachorro humano y los mayores que lo tienen a su cargo no deviene en un asunto trivial y exento de trastornos. El intrincado juego de pulsiones amorosas y hostiles que suscita, por ejemplo, la configuración de una relación triangular elemental, como la que conforman padre, madre, hijo, revela con nitidez que **el conflicto es inherente a la naturaleza de las relaciones humanas**, las cuales, dicho sea de paso, son de hecho relaciones sociales.

Estas investigaciones que se ocupan sistemáticamente en desentrañar la génesis y el desarrollo de los vínculos personales pretéritos, demuestran que la dificultad para coexistir con nuestros semejantes/diferentes en cualquier ámbito (familia, escuela, trabajo, etc.) es **constitutiva** de esa misma convivencia y ello tiene capital importancia en múltiples sentidos.

También dichos estudios nos enseñan que todos los sujetos, tanto los que se encuentran en edades de desarrollo como los mayores que los tienen a su cargo -sin excepción-, deben someterse a las reglas y mandatos de la cultura, tanto para formar parte como para desenvolverse en ella. Existen códigos precisos aunque intangibles que es necesario acatar para poder convivir razonable y saludablemente bien y en esto de acatar, los adultos (familiares primero, educadores después) tienen una responsabilidad mayúscula en relación con los infantes. Ellos tienen asignada, quizás sin saberlo exhaustivamente, la imprecisa función de alentar el paso de la naturaleza a la cultura.

Si le demandamos a la psicología un análisis de corte sincrónico en cuanto a las incidencias de las relaciones humanas y a los modos que los sujetos establecen para convivir, verificamos otra vez la complejidad que este propósito conlleva. Que los sujetos convengan a regañadientes atenerse a las exigencias culturales, no significa en absoluto que estén en disposición de ser consecuentes con ellas a tiempo completo, ni mucho menos.

A veces nos toca informar a maestros y profesores que los deseos primarios de los hombres, aquellos quizás incompatibles con el orden y bienestar colectivo, no son abolidos para siempre en la infancia, sencillamente son exiliados y se mantienen indefinidamente expectantes para alcanzar satisfacción y obtener prerrogativas ante cualquier mínima alternativa factible.

Amor-odio, odio-amor en inverosímiles composiciones matizan cotidianamente las relaciones entre las personas y nos colocan en posición de confirmar que la convivencia es un asunto que trasciende las buenas y conscientes intenciones. El no admitir o minimizar la permanente y viva influencia de la actividad psíquica inconsciente, obstaculizará la posibilidad de lograr una aceptable comprensión del fenómeno de la convivencia e inhibirá nuestras estrategias para abordarla.

Esta perspectiva de análisis que otorgan las investigaciones psicoanalíticas, nos permite también aseverar que nadie puede reclamar excepciones, psíquicamente hablando, en esto de las responsabilidades que caben en el desafío de convivir. Más allá de que alguien postule o alegue irresponsabilidad por cualquier tipo de posicionamiento social: padre, hijo, enseñante, aprendiente, menor, mayor, conductor, conducido, hombre, mujer, pobre, rico, etc. Lo que sí podemos conceder es que las responsabilidades no siempre son equivalentes o simétricas.

Otra idea que deseamos puntualizar es que las instituciones educativas conforman un espacio social particular en el cual tiene lugar

la transmisión y recreación de la cultura, especialmente, o con mayor vigor, a partir del siglo pasado. Sin embargo, demás está decir que no es el único y quizás tampoco el que tiene mejor porvenir; evidentemente la revolución informática y comunicacional que afrontamos provocará efectos difíciles de anticipar en tópicos educativos.

En esos espacios físicos organizados desde la modernidad, los estudiantes deben acceder, entre otras cuestiones, al dominio de las disciplinas estipuladas curricularmente. Para cristalizar ese objetivo, les cabe como condición *sine qua non*, convivir con otros, quienes son semejantes y diferentes en múltiples sentidos: por ejemplo, en sentido étnico, sexual, político, religioso, estético, ético, cognitivo, afectivo, entre otros.

Cabe acentuar que por mucho tiempo las organizaciones educativas no hablaron de convivencia en ningún sentido; hablaron sí de orden-desorden, disciplina-indisciplina, buena conducta-mala conducta. Por cierto todo esto referido a los alumnos y, en consecuencia, estipularon reglamentos, instructivos o regímenes disciplinarios con esa perspectiva. Cuando no surgían estas normativas escritas, prevalecían reglamentaciones tácitas o fácticas, frecuentemente utilizadas discrecionalmente por los adultos.

Que alguien pensara la convivencia entre alumnos y docentes resultaba un tanto irrelevante o extraño; la buena convivencia atañía, cuando más, a los vínculos alumno-alumno. En los últimos años surge la noción de convivencia con mucho énfasis en el sistema educativo y los especialistas alertan sin vacilar que concierne a **todos** los miembros de la comunidad educativa, independientemente de la función que en ella desempeñen.

La convivencia deja de aparecer únicamente esbozada en términos declarativos o teóricos y como un mero componente de la dimensión curricular, y comienza a ser analizada en función de esa otra dimensión que es la institucional. Esta se formaliza muchas veces en forma escrita y en ocasiones recibe el nombre de **Proyecto de Convivencia Institucional (PCI)** o **Acuerdos Escolares de**

Convivencia, nombres propios de un plan de acción que las organizaciones comienzan a implementar para regular los intercambios en su seno. El camino que se despeja en esta dirección es recién incipiente e irregular, sin embargo su tránsito es indispensable si se desea **otra educación, una educación más democrática.**

Una quinta idea que deseamos poner a consideración es relativa a la transformación educativa y su relación con la convivencia escolar. Interpretamos que una genuina transformación educacional, esa que nos podría acercar a lo que nos agrada denominar la otra educación, conlleva la modificación de **todas** las dimensiones de la actividad pedagógica. Dos aspectos cruciales de esa transformación tienen que ver con **a) las modalidades de gestión institucional** y **b) las modalidades de regulación de la convivencia áulica e institucional.**

En cuanto a las primeras diremos que cuando son inoportunas e inapropiadas tienen una incidencia directa en la irrupción de conflictos permanentes e incluso violentos. Cuando se ejercen con **criterios democráticos**, promoviendo el **trabajo en equipo** y alentando el **respeto por la diversidad**, la buena convivencia, esa que no está exenta de conflictos, redundará a favor de una vida institucional saludable y facilitadora de la producción que corresponda (aprendizaje, enseñanza, etc.) de la mayoría de sus miembros.

En cuanto al segundo punto, cabe decir que le toca al docente gestionar las alternativas para regular la convivencia áulica e institucional. Aquellos modos en los cuales la autoridad que reclama la función es remplazada por cualquier forma de autoritarismo, potencian la convivencia insatisfactoria. Aquellas otras maneras de gestionar la convivencia que por disímiles razones abdican o no ejercen convenientemente la autoridad o investidura del cargo que desempeñan, provocan trastornos o disturbios más o menos significativos en los espacios áulicos.

La buena convivencia es aquella que se nutre de la diversidad; en un aula coexisten inteligencias distintas, deseos distintos, éticas

distintas, estéticas distintas, ritmos distintos, responsabilidades y sensibilidades distintas, etc. Si quienes pasan buena parte de sus vidas en esas aulas (alumnos y particularmente los docentes) no toman debida nota de esto, la convivencia se complica y produce efectos indeseables como la ocurrencia de imprevisibles expresiones de violencia física o simbólica. **La convivencia satisfactoria lejos está de ser un punto de llegada o un punto de partida, es quizá un estado dinámico en construcción/reconstrucción permanente.**

Una sexta idea es correlativa a los que damos en llamar las **tríadas pedagógica** y **metapedagógica** y sus vínculos con la convivencia escolar. Avanzando sobre este tópico conviene hacer referencia a la unidad mínima de análisis de las relaciones que tienen lugar entre el enseñante (docente), aprendiente (estudiante) y el currículum (o la currícula). Desde esta triangulación estamos en condiciones de comprobar interesantes aspectos que atañen a la convivencia escolar; vale puntualizar sin embargo la existencia de dos miradas posibles quizás con distinta relevancia.

Una de ellas es atinente a lo que se conoce como **tríada pedagógica**, ecuación que nos posibilita entender los **aspectos explícitos** que hacen a los contenidos estipulados formalmente en la planificación curricular, a las estrategias para enseñar que propone desplegar el docente y a las estrategias que se espera ponga en acción el alumno. Este dispositivo asume distintos matices según la línea pedagógica a la que se adhiere.

La otra mirada, novedosa desde nuestro punto de vista, coincide con lo que damos en llamar **tríada metapedagógica**, configuración que permite enfocar y analizar una serie de **aspectos no explícitos** que se activan en el curso de los actos educativos. Estos aspectos, inusualmente desestimados, tienen una importancia clave a los efectos de comprender fehacientemente los procesos educacionales y la convivencia educacional.

Los aspectos no explícitos del currículum son relativos a los que algunos autores denominan currículum oculto. Aquello que no está

dicho expresamente ni escrito y que ni siquiera se evalúa por medios ordinarios pero que asume plena eficacia simbólica en el devenir institucional. Las alternativas reales de intercambio entre profesores y alumnos, por ejemplo, suelen situarse en este sector de la banda curricular. Los aspectos no explícitos del profesor tienen que ver con lo que efectivamente siente y piensa en el transcurso de los procesos educativos.

Un buen docente, para muchos, suele ser aquel que reúne dos requisitos elementales y suficientes: conoce la disciplina que enseña y cuenta con algunas habilidades didácticas para enseñar. Si bien esto es indispensable, es según nuestra visión absolutamente insuficiente. Además de cultivar sin retaceos la escucha, un buen docente es aquel que además se interesa en saber qué siente y qué piensa cuando ejerce su profesión. Los afectos que le suscitan los diferentes alumnos con los que interactúa no resultan poca cosa e inciden notablemente tanto en la acción de enseñar/aprender, como en la persona del docente y en la persona del alumno. El **estilo de aprendizaje del profesor** no es de ninguna manera ajeno a su **estilo de enseñar**; mientras más sepa de sí mismo mejor se posicionará para ejercer sus actividades laborales.

Acerca de los aspectos no explícitos de los estudiantes quizás circule mayor información en los espacios educativos; la psicología psicoanalítica, en particular, ha mostrado exhaustivamente cómo los factores inconscientes tienen alta responsabilidad en los **vínculos** que aquellos generan y también sobre los **estilos** de aprendizaje que desarrollan. El deseo de saber y el deseo de conocer de los alumnos, cuestiones no necesariamente homólogas, siempre tienen que ver, de disímiles maneras, con los semejantes/diferentes significativos con los que se relacionan para aprender, por ejemplo, con los maestros o los pares. De allí que sostenemos que la convivencia explícita e implícita tiene una total relevancia en los contextos educacionales formales e informales.

Un aporte adicional para cerrar la enunciación de estas ideas mínimas inherentes a la convivencia escolar, pasa por subrayar que

su plena implementación en los procesos de aprendizaje/enseñanza y en la vida institucional constituyen un **insumo primario** en las organizaciones escolares. Esencialmente cuando se pretende lograr: a.) Una educación que procure compatibilizar las necesidades sociales y los requerimientos individuales; b.) Mejores condiciones para cuidar y atender el bienestar psíquico de los alumnos y de los docentes; c.) Una gestión institucional y áulica más cooperativa y consensuada (lo cual no invalida las funciones y responsabilidades diferenciadas que reclama cualquier organización social); d.) Vías de acceso más idóneas a una cultura efectivamente democrática y respetuosa de la diversidad.

Llegado a este punto del trabajo, parece oportuno enumerar y sintetizar algunos de los componentes básicos que permitirían identificar a aquellas instituciones educacionales proclives a construir modelos de convivencia democrática y funcionar en coherencia con el paradigma de la convivencia. Proponemos, en consecuencia, un listado (no exhaustivo) de objetivos deseables que podrían impulsar y procurar las organizaciones educativas comprometidas con la construcción de nuevos y mejores modos de convivir.

1. Auspiciar y concretar el desarrollo de una cultura democrática, desalentando las ideologías y proceder autocráticos.
2. Promover la descentralización del ejercicio del poder tanto como resulte factible, impugnando y desarticulando la centralización del mismo.
3. Reconocer y promover la diversidad en todos los órdenes institucionales, advirtiendo cuando se la ignora u objeta.
4. Postular y ejercer habitualmente los valores democráticos, distanciándose de aquellas adscripciones meramente formales.
5. Respalda y establecer vínculos autónomos en la comunidad educativa, desestimando la generación de vínculos heterónomos o de dependencia.

6. Construir la convivencia dinámicamente y de manera colectiva, desdeñando las imposiciones disciplinarias rígidas, discrecionales e individualistas.
7. Funcionar como una organización amigable, inclusiva y respetuosa de las diferencias, evitando en todos los casos funcionar como una organización expulsiva.
8. Organizar la convivencia sobre la base de la confianza hacia los otros, descartando los modos disciplinarios basados en el control generalizado y persecutorio.
9. Producir normas que involucren a todos los miembros de la institución, suprimiendo aquellas modalidades que solo focalizan en los estudiantes.
10. Diseñar sistemas de regulación de la convivencia consensuados, escritos y públicos, objetando las modalidades discrecionales, burocráticas y anónimas.
11. Estipular sanciones con argumentos reflexivos, evaluando siempre las posibilidades reparatorias, excluyendo habitualmente aquellos argumentos impulsivos que recurren automáticamente a opciones punitivas.
12. Regular el comportamiento tomando siempre en consideración el punto de vista de distintos miembros de la comunidad escolar, descartando la toma de decisiones unipersonales.
13. Fomentar la participación activa de los miembros de la comunidad educativa en todos los aspectos institucionales, desalentando los modos pasivos, estereotipados e improductivos de convivencia.
14. Generar y aplicar normas tendientes a proteger a los distintos actores institucionales, minimizando las sanciones meramente punitivas.
15. Producir un clima de bienestar institucional en el cual los miembros de la comunidad educativa anhelan vivir juntos, desplegar

- y recrear en sus respectivas funciones, impidiendo tanto como resulte posible el malestar como escenario cotidiano.
16. Estimar e impulsar fehacientemente la actuación de diferentes cuerpos colegiados, permanentes o transitorios, prescindiendo en todos los casos la toma de decisiones inconsulta o personalista.
 17. Maximizar el trabajo grupal, colaborativo y cooperativo, la producción en equipos y redes, reduciendo las acciones solitarias y unipersonales tanto como sea factible.
 18. Elaborar proyectos flexibles, dinámicos, participativos y afines a las necesidades de los destinatarios, desechando los proyectos rígidos, invariantes y poco atentos a las particularidades de los destinatarios/beneficiarios.
 19. Admitir los conflictos como constitutivos de las relaciones humanas e institucionales y desplegar alternativas para afrontarlos, procurando evitar o negar su existencia/emergencia en cualquier circunstancia.
 20. Entender y subrayar que los saberes significativos en la institución son tanto los prescriptos por la currícula como los que atañen a los intereses específicos de los estudiantes, apartándose en todos los casos del pensamiento curricular único.
 21. Fomentar la distribución equitativa de los conocimientos y la información disponible en tanto bienes sociales, desestimando las modalidades que propician la distribución desigual o concentrada del patrimonio científico y cultural.
 22. Disponer sanciones que no afecten la apropiación de los bienes materiales o simbólicos que requieren habitualmente los alumnos, impidiendo privaciones o interrupciones que afecten sus desarrollos físicos, psicológicos, académicos o culturales.
 23. Provocar identificaciones positivas con la institución, con su historia, su ideario y sus actores, excluyendo u objetando las percepciones negativas y discordantes.

24. Estimular y concretar una comunicación básicamente multidimensional y de tipo horizontal, impugnando la comunicación primordialmente unidireccional y de naturaleza vertical.
25. Conceder habitualmente una significación equivalente a la violencia física que a la simbólica, ignorando la real existencia de modalidades de violencia simbólica (psicológicas, sociales, económicas, culturales, etc.).
26. Definir y promover formas heterogéneas y diversas para enseñar y aprender, descartando los modos homogéneos, estereotipados o uniformes.

CONSIDERACIONES FINALES

Antes de concluir estas reflexiones, caben algunas observaciones indispensables. Vale recalcar, indudablemente, que cada uno de los indicadores antes enunciados requiere un desarrollo exhaustivo, minucioso y equivalente al que realizamos cuando exponemos esta temática en cursos o seminarios.

A todos ellos le subyace una fundamentación: a veces política, a veces teórica, a veces técnica, a veces procedimental, que resulta inevitable explicitar en detalle en cuanto revela no simplemente nuestra concepción en lo que hace a cada uno de los aspectos, sino al problema entendido como un todo complejo y multidimensional.

Como corolario de lo recién puntualizado, deseamos reiterar que es altamente improbable que puedan detectarse instituciones “puras”, atravesadas o influidas por un único paradigma o constatar en ellas con igual nitidez la presencia de todos y cada uno de los indicadores enunciados. Por lo regular sí es posible percibir la coexistencia de indicadores que responden tanto al paradigma de la convivencia como al modelo de la disciplina o, eventualmente, distinguir la emergencia más o menos notable de algunos de ellos en cada unidad espacio-temporal.

Finalmente, cabe insinuar que el listado de indicadores que presentamos tiene al menos una arista práctica en tanto puede ser útil a los efectos de establecer de forma expedita el perfil diagnóstico de una organización educativa y trabajar en pos de su transformación. Esta tarea puede encararse operando puntualmente sobre algún aspecto específico o procurando, sobre la base de un accionar sostenido, una transformación de carácter estructural.

Sin dudas, los procesos de construcción de un modelo de convivencia con un perfil más democrático en las instituciones educativas, resultarán, cuando menos, arduos. No necesariamente aptos para impacientes; seguramente evidenciarán dinámicas y ritmos irregulares, y para las travesías resultará difícil encontrar mapas o manuales confiables y con indicaciones precisas. Los procesos serán laboriosos y probablemente no exentos de obstáculos múltiples, pero, como en el caso de los viajes, será igualmente ventajoso disfrutar cada punto de llegada como cada paisaje y momento del camino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUDRILLARD, J. y MORIN, E. (2003). *La violencia del mundo*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Libros del Zorzal.
- BOGGINO, N. (2005). *Cómo prevenir la violencia en la escuela*. Rosario, Argentina. Ed. Homo Sapiens.
- CAROZZO, J.C. y ARÉVALO E. (2017). (Comps.). *Una visión iberoamericana de la convivencia escolar*. Trujillo, Perú. Ed. Universidad Privada Antenor Orrego.
- CAROZZO, J. C. (2016). *Convivir para vivir. En la escuela y el hogar*. Lima, Perú. Ed. Libro Amigo.
- CLASTRES, P. (2004). *Arqueología de la violencia: la guerra en las sociedades primitivas*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- DOMENACH, J.M. (1981). "La violencia". En *La violencia y sus causas*. París. Francia. Ed. Unesco.

- FOUCAULT, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Siglo XXI.
- LEGUIZAMÓN, C. A. (1965). *La disciplina en la escuela secundaria*. Córdoba, Argentina. Ed. Eudeba.
- MALDONADO, H. (2004). (Comp.). *Convivencia escolar. Ensayos y experiencias*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Lugar.
- _____. (2004). “Aprender a convivir en la escuela. De otro paradigma a otro”. En *Escritos sobre psicología y educación*. Córdoba, Argentina. Ed. Espartaco.
- _____. (2006). “Acerca de una convivencia escolar saludable”. En: *El vínculo docente alumno. Un abordaje de la subjetividad en la escuela*. Duarte, M.E. (Comp.) Córdoba, Argentina. Ed. UNC.
- _____. (2008). “La violencia: un problema universal”. En: *Fascículo N° 11 producido por La Voz del Interior el 29 de agosto de 2009*. En el marco del Curso: Educar 3.1 en convenio con la UNC y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Argentina.

VIOLENCIA ESCOLAR EN UN COLEGIO DEL NORTE
DE CHILE, UN ACERCAMIENTO CONCEPTUAL A
PARTIR DE LOS ACTORES EDUCATIVOS

José Miguel Villegas Robertson,
Horacio Arcos Olguín, Andrés Bacián Morales

Mg. José Miguel Villegas Robertson
Universidad de Tarapacá, <jvillegas@uta.cl>.

Mg. Horacio Arcos Olgún
Universidad de Tarapacá, <horacioarcos@gmail.com>.

Mg. Andrés Bacián Morales
Universidad de Tarapacá, <Andrés.bacian@gmail.com>.

RESUMEN

La presente investigación, acerca de la violencia escolar, fue realizada con estudiantes de quinto grado de un Colegio Particular Subvencionado de la ciudad de Iquique, Chile. Se buscó estudiar cómo se construye el fenómeno de la violencia en esa escuela, desde la perspectiva de los propios protagonistas. Con ese propósito se entrevistaron a distintos actores educativos de un mismo contexto escolar. Se buscó conocer los criterios que utilizan los profesores, apoderados y estudiantes para definir una conducta violenta e identificar las variables que pudieran incidir en ella. Además, se identificaron las conductas violentas más comunes en la escuela, rol de la familia, relación de la violencia con el juego, entre otras categorías emergentes, según lo señalado por las personas entrevistadas.

***Palabras clave:** Violencia escolar, actores educativos, actos violentos.*

INTRODUCCIÓN

El hecho de que nuestra sociedad, ya sea a nivel local o mundial, esté presentando una crisis en términos valóricos, espirituales y económicos, entre otros, no es una información oculta. Basta con dar

una mirada a los noticieros o navegar por internet para verificar la constante violencia, abuso y conflictos con los que nos relacionamos frecuentemente y, además, para “tomar conciencia” del mundo en el cual se encuentran interactuando nuestros adolescentes y futuras generaciones. Con relación a este aspecto Fabbri (2007) plantea que:

“Los rasgos que caracterizan nuestra sociedad pueden sintetizarse en términos de desencanto de la razón, pérdida de los fundamentos, disolución del sentido de la historia, predominio de la cultura de lo relativo, el presente, el consumo, la incertidumbre, entre otros. En este marco, los niños y jóvenes se encuentran inmersos en un mundo en permanente cambio como consecuencia de una época de transformación y de surgimiento de nuevos valores y significaciones culturales. La crisis social, cultural y familiar en la que estamos inmersos nos permite inferir que la presencia cada vez mayor de manifestaciones preocupantes de violencia tienen como escenario diferentes ámbitos y como destinatarios niños, jóvenes, adultos y hasta ancianos”.

Por todas estas razones, se afirma que una de las instituciones primordiales y formadora de excelencia de toda sociedad, en primer lugar, es el hogar y luego la escuela, donde en esta última es evidente que una de las dificultades actuales y creciente, que se puede observar a nivel mundial, es la constante agresión y violencia que se ha ido generando en su interior.

Este fenómeno se ha podido observar no solo entre los estudiantes, sino que también en los diversos agentes educativos (ya sean docentes, inspectores, administrativos, inclusive los apoderados). Ha sido tal la intensidad de estos conflictos que han provocado sucesos de carácter negativo en niños, adolescentes y sus familias. Los niños se ven afectados en su inserción a la escuela y, por ende, en sus procesos de aprendizaje y desarrollo social. Es por esta situación que hoy en día comprender y prevenir la violencia al interior de los establecimientos educativos es un tema de progresivo interés entre los especialistas de la educación, tanto a nivel mundial como en nuestra realidad local. Por ejemplo, estudios en Brasil indican que

tanto profesores como alumnos usan armas al interior del colegio. En Ecuador el 26% de los niños entre 6 y 10 años hablan de haber participado en peleas y el 36,7% de adolescentes entre 11 y 13 años menciona haber peleado varias veces (García y Madriaza, 2006). En México, un estudio revela manifestaciones de violencia al interior de la escuela, como robo, vandalismo, agresión física y verbal, indicando, además, que tanto profesores como directivos estaban enterados de estas situaciones, pero no lograban hacer nada (García, 2005). De los Estados Unidos evidenciamos, cada vez más, a través de los medios comunicacionales, las muertes debido al uso de armas entre los estudiantes. Un estudio reciente ha dejado de manifiesto que la cantidad de fallecidos por tiroteos en las escuelas norteamericanas supera en número a los muertos en las operaciones militares de EE.UU. en los últimos años.

En lo que respecta a Chile, ya desde hace un tiempo se vienen realizando diversas investigaciones que apuntan hacia la información y prevención de estos fenómenos, que toman un carácter preponderante al interior de las escuelas. No es menor que en nuestro país podemos encontrar, sobretodo en el último tiempo, casos de acoso escolar que han llegado a la justicia e incluso a suicidios, situaciones que han ido tomando un carácter primordial en toda conversación e intervención acerca del ámbito escolar, producto de la exposición de estos a través de los medios de comunicación, lo cual ha contribuido a instalar en el imaginario social la percepción de que esto va en aumento en la población joven. De esta manera, la prevención de la violencia se ha convertido en una nueva demanda social en la educación (Villalta, Saavedra y Muñoz, 2007).

Existen algunas investigaciones en nuestro país cuyos resultados explican el fenómeno de violencia. Por ejemplo, Contador (2001) muestra diferencias en la percepción de violencia escolar por curso y sexo, indicando que a medida que aumenta la edad en los sujetos, disminuye la violencia, sin embargo, los hombres se mantienen más violentos que las mujeres. En el año 2006, el Gobierno de Chile, a través del Ministerio de Educación y el Ministerio del Interior,

realizan el Estudio a Nivel Nacional sobre Violencia Escolar donde indican que el 34% de los estudiantes confesó que existe violencia de manera frecuente en sus colegios. El 38% confiesa haber sido agredido alguna vez y un 8% lo ha sido frecuentemente. En el año 2008 se publica la investigación “Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar” (Cid, Díaz, Pérez, Torruela, Valderrama, 2008) donde se busca investigar acerca de la conceptualización del fenómeno de violencia, en nuestro país, así como los lineamientos de intervención y prevención. Otros investigadores, como Salgado (2009), buscan explicar el fenómeno desde las representaciones sociales de los estudiantes, dándole especial énfasis al contexto y a los agentes socializadores de los jóvenes.

En atención a los antecedentes planteados, con la presente investigación se ha pretendido explorar la violencia en una escuela de la ciudad de Iquique-Chile, desde la perspectiva de los propios actores educativos: alumnos, profesores y apoderados, para lo cual ha sido necesario entrevistarlos en el mismo ámbito escolar. De esta manera, acercarnos a los criterios que utilizan los profesores, apoderados y alumnos para definir, de acuerdo a sus perspectivas, lo que es una conducta violenta e identificar variables que pudieran incidir en ella.

VIOLENCIA ESCOLAR

De acuerdo a Domenech, el término violencia “es una forma de conseguir de otro, aquello que no quiere ceder libremente” y agrupa una serie de manifestaciones de carácter agresivo que se dirigen hacia otro sujeto o grupo el cual puede reaccionar devolviendo la misma violencia o actuando de forma receptiva y sumisa (Salgado, 2009). La definición de Domenech permite darnos cuenta del proceso que se genera ante una interacción en la cual dos personas no están de acuerdo. Es una definición fácil de entender y es posible que todos estemos de acuerdo, sin embargo, lo que ocurre en el área escolar sobrepasa las dimensiones de esta definición y consideramos más

aceptable la definición emanada por la Organización Mundial de la Salud al señalar que “la violencia es el uso intencional de la fuerza o el poder físico de hecho o como amenaza contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad que causa o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (Informe de la Organización Mundial de la Salud 3 de octubre 2002).

La OMS divide la violencia en tres categorías generales de acuerdo a las características de los que cometen el acto de violencia.

- La violencia autoinfligida (comportamiento suicida y autolesiva).
- La violencia interpersonal (violencia familiar que incluye menores, parejas, ancianos y personas sin parentesco).
- La violencia colectiva (social, política y económica).

De acuerdo a los análisis realizados por García y Madriaza (2006), acerca de las diferentes investigaciones que se han hecho, se puede señalar que en nuestro medio no se ha logrado dar con una definición clara del concepto de violencia. Ellos indican que no se trata solamente de un problema de límites conceptuales, sino también de normas éticas, y llegan a plantearse las interrogantes: ¿hasta qué punto un acto puede ser considerado violento? o ¿hasta qué punto un acto llega a un nivel que necesita ser detenido? En la misma línea, Dubet (2004) señala que la violencia escolar es un concepto ambiguo perteneciente a una categoría general que representa una serie de fenómenos heterogéneos, un conjunto de signos de dificultades que se originan en la escuela. De estas afirmaciones se infiere la existencia de una variedad de conceptos para referirnos a dichos fenómenos, donde se ha intentado conceptualizar u operacionalizarlos. Así, podemos encontrar conceptos como “*bullying*”, “agresión”, “conflictos” y “violencia”. En la investigación “Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar” (Díaz, Cid, Pérez, Valderrama y Torruela, 2008) se intenta dar

una distinción entre conceptos como agresión, conflicto y violencia, manifestando que: “Los conflictos son situaciones en que dos o más personas entran en un desacuerdo de intereses y/o posiciones incompatibles donde las emociones y sentimientos juegan un rol importante. La agresión y la violencia son conflictos, siendo la agresión una respuesta hostil a un conflicto latente, patente o crónico”. De manera que la idea de violencia la asocian a un conflicto “en el que no se sabe cómo regresar a una situación de orden y respeto de las normas sociales”.

Por otro lado, existen investigaciones que han logrado encontrar ciertos puntos en común, a pesar de utilizar como ejes centrales conceptos con distintos nombres, pero que finalmente caracterizan lo que hoy conocemos como “*bullying*”: comportamiento ilegítimo en el que una persona hace uso y abuso del poder o la fuerza, en contra de otra persona y de manera reiterada o constante (Olweus, 1998; Villalta, Saavedra y Muñoz, 2007; Gobierno de Chile, 2006). Dentro de la gama de constructos podemos mencionar el “*mobbing*”, término utilizado en los países nórdicos, el cual enfatiza en las conductas de acoso y amenazas (Olweus, 1998); la “intimidación”, que es otro término definido como el hostigamiento, el acoso, la amenaza sistemática que un estudiante o un grupo de estudiantes realiza a otros, sean hombres o mujeres (Magenzo, 2004); y “el hostigamiento”, el cual se define como una conducta más grave que el acoso, puesto que en él existen agresiones más violentas y, además, hay un desequilibrio de fuerzas (Prieto, 2005).

Finalmente, y siguiendo la línea de nuestra investigación, la violencia tiene un carácter simbólico. En este sentido, la violencia escolar pudiera ser comprendida como una estructura comunicativa que supone roles e identidades, espacios, jerarquías de poder y tiempos de convivencia, que van configurando los aspectos subjetivos o de significados. Cuando estos prevalecen en el tiempo, se constituye una identidad del grupo, una cultura. Desde esta perspectiva interpretativa, la violencia no solo viene definida por la acción o conducta, sino especialmente por el significado asociado a dicha

acción, pues este encierra la historia y el sentido que dicha acción tiene para el grupo. En tal sentido, la violencia es un tipo de significado que se construye intersubjetivamente, siendo interdependiente del contexto. La acción o conducta tiene diverso valor y significado según sea el contexto de su manifestación. Siendo una construcción social, importa conocer qué elementos de la socialización asimilados a la experiencia individual se movilizan en el contexto escolar, de tal forma de configurar situaciones a las cuales se les reconoce como de amenaza, daño o desafío a la integridad física o psicológica de los participantes (Villalta, Saavedra, Muñoz, 2007).

MÉTODO

Diseño y justificación del enfoque metodológico

Se utilizó un diseño descriptivo analítico relacional, haciendo uso de metodología cualitativa, basándose para el análisis de la información en el modelo de GROUNDED THEORY desarrollado por Glaser y Strauss (1967).

La decisión de trabajar con un enfoque cualitativo responde a la necesidad de aproximarse al mundo escolar, a través de un enfoque que dé espacio a las narrativas de los estudiantes y a la subjetividad que esto involucra (Krause, 1995). Lo que permite al investigador acceder a un mundo de significados ricos en contenidos, los cuales se articulan para obtener modelos interpretativos y comprensivos, rescatando siempre la mirada, de los propios actores, de la realidad que se pretende investigar (op. cit.).

Para esto último, el modelo de la GROUNDED THEORY (teoría fundamentada) como técnica de investigación cualitativa se ajusta perfectamente a las necesidades de conocimiento e investigación antes planteadas, dado que entrega un conjunto de procedimientos articulados en tres momentos sucesivos de análisis: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva (Straus & Corbin, 1990). Estos facilitan el establecimiento de conceptos y las relaciones

entre estos, brindando un marco sistematizado para describir, comprender e interpretar un fenómeno, partiendo desde la perspectiva de los propios actores involucrados, hasta llegar a construir modelos teóricos empíricamente fundados (op. cit.).

Para proceder con el modelo antes mencionado se ha contado con el *software* computacional ATLAS TI, el cual es una herramienta para el análisis cualitativo o la interpretación de grandes volúmenes de información textual. Su propósito es facilitar el proceso de análisis y no automatizarlo. Es, por tanto, una herramienta de trabajo que ayuda al intérprete humano y no lo reemplaza (Muñoz, 2003).

OBJETIVOS

Objetivo general:

- Explorar el fenómeno de la violencia escolar, a partir de las narrativas de los distintos actores educativos: alumnos, apoderados y profesores de quinto básico de un colegio de Iquique.

Objetivos específicos:

- Registrar las situaciones de violencia que los profesores, apoderados y alumnos hayan evidenciado como observadores o víctimas.
- Clasificar y describir los actos violentos registrados, de acuerdo a sus características y naturaleza.
- Identificar los criterios que utilizan los actores para definir la conducta violenta.
- Identificar variables que podrían incidir en la conducta violenta, a partir de las narrativas de los actores educativos.

PARTICIPANTES

La elección de la muestra se hizo con dos modalidades:

- 1) Los estudiantes del quinto grado que participaron en el estudio fueron elegidos al azar al igual que los apoderados participantes.
- 2) El profesor jefe, el psicólogo, la jefa de UTP y el coordinador de deportes, fueron elegidos intencionalmente por tratarse de personas que trabajan en la misma institución y es de fácil acceso.

La muestra definitiva estuvo constituida por 27 participantes cuya distribución es la siguiente: 19 alumnos de quinto grado, 10 hombres y 9 mujeres de 10/11 años; 3 profesores jefes, 2 apoderados, 1 psicólogo, 1 jefa curricular, 1 coordinador de deportes. Esto se traduce en 22 entrevistas individuales y un *focus group* en el que participaron 5 estudiantes.

INSTRUMENTOS

Con el fin de recabar la información necesaria se utilizaron:

- Entrevistas semiestructuradas a los alumnos, profesores jefes y apoderados, entrevistas en profundidad a informantes claves (psicólogo, coordinadora curricular y coordinador de actividades complementarias).
- *Focus group* con estudiantes de quinto grado.

PROCEDIMIENTOS

Los estudiantes fueron seleccionados al azar dentro del nivel quinto grado empleando la técnica de la “tómbola”. Se colocaron los nombres de los niños en una bolsa y se eligieron los doce que se requerían inicialmente, luego se eligieron cinco estudiantes para que participaran en el *focus group*. En relación con los apoderados, estos fueron escogidos de acuerdo a su disponibilidad de tiempo.

Se decide trabajar con el nivel quinto grado por tratarse de niños ubicados en una etapa de transición con edades que fluctúan entre 10 y 11 años, cuya aceptación de los compañeros se vuelve cada vez más crítica. Ellos pueden involucrarse en ciertos comportamientos para formar parte de “un grupo”, exponiéndose a conflictos que deben resolver de una u otra manera.

En relación con los procedimientos para obtener la información, en una primera etapa se elaboró una pauta inicial de entrevista semiestructurada. Esta fue aplicada como entrevista piloto a estudiantes de quinto grado. La información recogida de las narrativas de los estudiantes fue analizada, lo que permitió obtener información para modificar y mejorar la pauta de la entrevista inicial.

Una vez modificada la pauta inicial se continúa con las entrevistas individuales a alumnos(as) de quinto básico y a los profesores jefes. También se realizó un *focus group*, en el cual participaron cinco estudiantes pertenecientes también al nivel de quinto básico. A medida que se realizaban las entrevistas y el *focus group*, las narrativas se transcribían digitalmente para ser analizadas a través del *software* computacional ATLAS TI.

Luego, se realizaron las entrevistas abiertas a informantes claves, las cuales fueron transcritas digitalmente y analizadas con el mismo procedimiento. Para culminar el proceso se entrevistaron dos apoderados, proceso que nos permitió triangular información buscando confirmar la información ya obtenida.

Todos los participantes tuvieron sus consentimientos y asentimientos correspondientes, en el caso de los estudiantes la autorización fue a través del apoderado.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para el análisis de los datos se utilizó un proceso de codificación que incluye procedimientos inductivos en distintos niveles de

descripción y análisis, en donde la información es fragmentada para luego ser categorizada y, posteriormente, relacionada entre sí con las distintas categorías buscando articularlas de tal modo de generar modelos analíticos e interpretativos, siempre sustentados en la información empírica (Strauss y Corbin, 1990 en Krause, 1995).

RESULTADOS

A partir del análisis de las veintidós entrevistas individuales aplicadas a estudiantes, profesores, directivos y apoderados del *focus group* (cinco estudiantes participantes) y de la codificación axial obtenida, emergieron categorías que exponen el fenómeno de la violencia escolar basándose en todas las situaciones escolares que los actores educativos asocian al conectarlas con su perspectiva de lo que la violencia implica para ellos y que han vivenciado como observadores o víctimas. Se identifican categorías que inciden en el fenómeno, se describen características y naturaleza de los actos violentos, para finalmente conocer aquellos actos violentos comunes en este tipo de contexto escolar. A continuación se analiza en detalle cada categoría que emergió.

Categorías emergentes en las entrevistas

Ambiente escolar positivo

Si bien el tema presente en esta investigación es la exploración del fenómeno de la violencia escolar, por lo cual se esperaba que fuesen los aspectos negativos del ambiente escolar los que inmediatamente surgiesen, llama la atención que los entrevistados destaquen de manera reiterada que el ambiente escolar al que pertenecen por lo general es positivo. En este sentido, la cultura escolar y las propuestas preventivas de los equipos de convivencia pueden ser factores que inciden en marcar lo positivo.

“Yo llevo 18 años trabajando en este colegio, este colegio siempre se ha caracterizado por tener un clima entre pares de armonía y uno lo compara cuando conversa con otros profesores de otros colegios”.

(P 1: *directivo.txt* - 1:5 (37:41) (Super) **Codes:** [*relaciones armónicas*])

“Los profesores se ayudan, veo que entre ellos no pelean”.

(P 4: *Entrevista alumno. txt* - 4:2 (21:21) (Super) **Codes:** [*se ayudan, veo que no pelean*])

“Porque los profesores y compañeros se llevan bien”.

(P10: *Entrevista alumno. txt* - 10:2 (23:24) (Super) **Codes:** [*profesores y compañeros se llevan bien*])

“Que todos se juntan por ejemplo 5° con el 6°, 6° con 7°, 7° con el 8°”.

(P 7: *Entrevista alumno. txt* - 7:3 (25:26) (Super) **Codes:** [*todos se juntan, los distintos cursos*])

Escuela preventiva

A lo anterior podemos agregar que distintos participantes manifiestan que el establecimiento ejecuta acciones preventivas que promueven un clima de buena convivencia escolar, entre ellas se destaca el trabajo colaborativo del profesor jefe con las distintas instancias de apoyo que presenta el colegio (psicólogos). Este es un apoyo que resulta clave al interior del colegio, para esto es esencial la derivación de casos de forma oportuna y el seguimiento sistemático de estos.

“De ahí pasamos a nuestros niños, cierto, con violencia o ya conductas así al grupo formativo que tenemos nosotros, en este caso los psicólogos que tenemos nosotros, ellos hacen un seguimiento de ellos, ven qué pasa con los niños, cierto, y después nos entregan algunas sugerencias a nosotros de cómo trabajar y cómo llevar a los niños, entonces estamos con el psicólogo y el psicólogo cita a la mamá, conversa con la mamá no, cierto, y vamos creo que de esa forma cooperando

un poco al comportamiento de este niño cierto ya sea por violencia o por demasiada timidez”.

(P 2: entrevista Directivo. txt - 2:43 (444:457) (Super) Codes: [ayuda de psicólogos en la formación] [profesor jefe] [trabajo colaborativo])

Conductas que generan mala convivencia

Los participantes de la investigación logran identificar aquellas conductas que generan malas relaciones entre las personas, es decir un ambiente escolar negativo. Para ello los participantes recurren a situaciones que han vivenciado como observadores o como víctimas.

“En nuestro curso hay una niña que se llama ... que algunas veces no la respetan mucho”.

(P 8: Entrevista alumno. txt - 8:12 (67:68) (Super) Codes: [ejemplo de compañera a quien no respetan])

“En el semestre pasado habían dos alumnos que eran un poco agresivos, de que en mi curso eh un niño molestó a uno de mis compañeros de curso, entonces él le tiró una caja de jugo, así una grande, se la tiró, se la tiró y luego le empezó a pegar”.

(P 8: Entrevista alumno. txt - 8:18 (106:108) (Super) Codes: [ejemplo de compañero a quien molestaban])

“Que era menos pelao que otros... pero lo molestaban igual”.

(P 3: Entrevista alumno. txt - 3:16 (54:54) (Super) Codes: [ejemplo de compañero a quien molestan])

“En realidad no sé por qué, antes por ejemplo él no tenía tantos amigos porque era pesado y cuando uno le decía algo ¿qué te pasa?, él respondía qué te importa y se ponía a pegar a los niños y se ponía agresivo, y después cambió y ahora tiene amigos”.

(P 7: Entrevista alumno. txt - 7:6 (38:42) (Super) Codes: [ejemplo de compañero agresivo, no tenía amigos])

“Ejemplo al...le retan, y otros compañeros y al ... le dicen paisano”.

(P10: Entrevista alumno. txt - 10:4 (29:30) (Super) Codes: [ejemplo de compañeros a quienes molestan])

“Es que quiero decir yo que hoy día estábamos en educación física, los niños estaban jugando básquetbol y yo estaba sentada así y miro para el lado y ahí donde estaban jugando los hombres él estaba ahorcando a un niño”.

(P15: Focus group t.txt - 15:9 (62:64) (Super) Codes: [ejemplo de conducta violenta])

Variables que podrían incidir en conductas violentas

Cumpliendo con el objetivo de identificar variables que podrían incidir en las conductas violentas, emergen de las narrativas de los estudiantes un número importante de ellas. A este número importante de ellas se les ha clasificado así: variables tecnológicas, variables sociales y variables personales.

En las variables tecnológicas se destacan: el internet, los videojuegos y la televisión.

“Yo pienso que algunas veces ellos actúan así porque, eh, ellos algunas veces, eh, siempre ellos han visto de que las personas tienden a reaccionar con malas conductas en la televisión, cuando muestran noticias de seguro eh esos niños saben y cuando pasa ese tipo de cosas aquí en la sala pienso de que ellos eh empiezan a actuar así po, porque al ver esas noticias se se como que se ponen un poco nerviosos y quieren actuar de esa misma manera para agredir a los demás”.

(P 8: Entrevista alumno. txt - 8:16 (86:91) (Super) Codes: [reaccionan así por influencia de la tv.]

“Los video juego son violentos, nosotros jugamos imitando a los personajes...”.

(P 1: Entrevista alumno. txt - 1:15 (48:48) (Super) Codes: [los video juegos también tienen que ver con las peleas])

Cuando hablamos de variables sociales, entendemos que estas comprenden: liderazgo del profesor jefe, la influencia de los pares y la familia.

En el colegio, la variable liderazgo del profesor jefe se reconoce en la comunicación fluida y el encuadre de las normas que el docente logre mantener con sus alumnos y con los apoderados, ya que esto ayuda a prevenir, detectar e identificar actos violentos, con el fin de lograr intervenciones eficaces.

“Tengo la suerte que ellos saben cómo me gusta trabajar y que las peleas dentro de la sala de clases están absolutamente prohibidas. Entonces han tenido la capacidad de tener que reaccionar rápidamente, ya bueno al comienzo es mucha rabia y frustración, pero inmediatamente los separamos porque evitamos que lleguen a los golpes. Pero eso, básicamente rabia”.

(P 3: Entrevista profesor. txt - 3:15 (169:180) (Super) Codes: [liderazgo] [peleas prohibidas] [sentir rabia])

La influencia negativa de los pares y las conductas agresivas que con el tiempo se van validando en la dinámica escolar diaria (juegos bruscos, insultos, burlas) son dos de las variables que los alumnos y alumnas reconocen como gatillantes de los actos violentos.

“Hay una niña reontra pesá que incita a los otros a insultar, molestar”.

(P11: Entrevista alumno. txt - 11:2 (20:21) (Super) Codes: [insultar, molestar])

“Esto que de repente están jugando y de repente agresiones”.

(P 9: Entrevista alumno. txt - 9:7 (55:56) (Super) Codes: [en los juegos se agreden])

“En mi curso hay niños que para molestarse se pegan”.

(P 3: Entrevista alumno. txt - 3:3 (18:19) (Super) Codes: [golpes])

La familia como eje preventivo

Los participantes también reconocen que la familia es uno de los factores más importantes a la hora de gestar o prevenir conductas violentas. Se reconoce en ella la primera fuente de transmisión de valores y la primera instancia de aprendizaje para los niños. Se precisa que, por lo general, los niños se comportan de acuerdo a lo que logran observar en sus hogares, por ende, el ejemplo de los padres juega un rol fundamental a la hora de prevenir los actos violentos.

“Sí, porque un compañero me dijo que al...le pegaban en la casa”.

(P 6: Entrevista alumno. txt - 6:12 (116:117) (Super) Codes: [puede ser que reaccionan así porque en casa los tratan así])

“A veces lo papás te retan y a veces hay unos papás que no tienen mucha paciencia, tú escuchas algo te lo grabas y se enojan o te retan o te pegan y hay niños que lo malinterpretan mal. Y hay veces niños que no pueden desquitarse con el papá se desquitan acá y les pegan a los niños”.

(P 7: Entrevista alumno. txt - 7:11 (84:89) (Super) Codes: [los niños se desquitan en el colegio lo que les ocurre en casa])

Junto con esto, la familia es importante en la entrega de herramientas para lograr afrontar las dificultades de manera adecuada, sin utilizar la violencia. Es en este punto en el que se comienza a hablar de calidad de tiempo para la familia, comunicación familiar, abandono de los hijos, etcétera.

“En cambio hay algunos padres que dejan que sus hijos hagan lo que quieran, pelean, se pegan, los niños ni quieren a sus padres porque los dejan solos”.

(P11: Entrevista alumno. txt - 11:25 (127:130) (Super) Codes: [límites en la familia])

Los entrevistados coinciden en que la educación valórica que se imparte en el hogar es fundamental para prevenir actitudes violentas en los alumnos y alumnas. También coinciden en que en la medida que el vínculo familia-escuela funcione en sintonía, sin importar la

conformación del grupo familiar, permitirá realizar una tarea con pronósticos favorables en las relaciones interpersonales de los estudiantes.

“Mmm mucho mucho nosotros siempre lo decimos, el apoderado inicia todo el trabajo valórico y mmm nosotros acá reforzamos”.

(P 1: directivo. txt - 1:48 (332:333) (Super) Codes: [alianza con familia])

“La familia es casi todo para un niño como para no tener conductas violentas en el colegio”.

(P15: Focus group t.txt - 15:28 (186:187) (Super) Codes: [la familia ayuda a no tener conductas violentas])

“Diciéndole de que no se junte más con esa persona porque le esta haciendo mal”.

(P 3: Entrevista alumno. txt - 3:40 (129:129) (Super) Codes: [la familia debería aconsejar])

En este sentido, para que esta alianza familia-escuela ocurra, es relevante que el apoderado asuma un rol activo y presente en la educación, en un trabajo sistemático que el colegio debe proponer y promover, ya que es claro que la alianza que exista con la familia, tanto del profesor jefe, como del psicólogo, resulta clave en la eficacia de la prevención y la intervención, en donde ambas partes funcionen coordinadamente en cuanto a objetivos a lograr se refiere.

“Una alianza muy amigable con la familia, sin ellos no somos nada ¿por qué? por qué eh el hecho, el apoderado si nosotros nos ve con una entrega, nos ve que somos eh que somos fortaleza en todo aspecto, ellos nos van a recibir, por que ellos necesitan nuestro apoyo y, por lo mismo, nosotros necesitamos de ellos por que son lo que son, las personas inmediatas que van a provocar el cambio y si ellos nos escuchan nosotros vamos a ser una herramienta para ellos, entonces yo creo que el tema pasa mucho por que nosotros, vamos todo lo que acá se realice eh va a estar cierto encaminado para potenciar, fortalecer que el alumnado nos entienda para que el alumno se proyecte y

justamente que el apoderado pueda tener la confianza de que lo que estamos haciendo es algo bastante bueno”.

(P 1: directivo. txt - 1:32 (173:181) (Super) Codes: [alianza con familia])

Por último, en el plano de las variables incidentes en las conductas violentas se encuentran las variables personales, las que hacen referencia a la intolerancia, los celos, las diferencias de personalidades, diferencias de opiniones, falta de habilidades de afrontamiento y confusión de juegos con burlas.

“Podría ser que la otra persona le tiene celos a ella...”.

(P11: Entrevista alumno. txt - 11:11 (72:73) (Super) Media: ANSI Codes: [pueden llevarse mal por celos])

“A veces cuando está celoso, molesta más”.

(P 4: Entrevista alumno. txt - 4:26 (143:143) (Super) Codes: [los celos pueden ser causa de malas reacciones])

“Molestan para llamar la atención”.

(P13: Entrevista alumno. txt - 13:21 (145:145) (Super) Codes: [reaccionan mal para llamar la atención])

“Tal vez porque les moleste su forma de ser”.

(P14: Entrevista alumno. txt - 14:8 (54:54) (Super) Codes: [se llevan mal porque les molesta su forma de ser])

Formas de jugar

Otro aspecto que se manifiesta en las entrevistas tiene relación con las formas de jugar que tienen los estudiantes. Específicamente, cuando un juego se transforma en pelea o burlas tanto a la hora de recreo como en horario de clases.

“También que muchas veces se empiezan a decir garabatos y después llegan a los golpes”.

(P14: Entrevista alumno. txt - 14:17 (127:128) (Super) Codes: [garabatos conducen a golpes])

“Termina el recreo y ya lo dejan de molestar y al otro recreo los niños ya no lo están siguiendo, pero el otro niño como molestó tanto en el en el primero viene y le fue a pegar después. Esas son las cosas que yo he visto”.

(P12: *Entrevista alumno. txt - 12:13 (60:62) (Super) Codes: [termina el recreo y lo dejan de molestar, al otro recreo sigue]*)

Experiencias de violencia escolar

En el mismo tenor, desde las narrativas de los participantes surgen algunas distinciones en los tipos de violencia experimentados, entre estos destacan: violencia física, violencia verbal, *bullying*, hostigamiento y aislamiento.

“Pero yo pienso que agresivo es la forma de contestar o alzar la voz”.
(P 2: *Entrevista apoderado. txt - 2:17 (70:71) (Super) Codes: [agresivo = tono de voz]*)

“Bueno la violencia. No se po, yo me la imagino así como eh... física y verbal, como le decía, o sea violento”.
(P 1: *Entrevista apoderado. txt - 1:21 (179:180) (Super) Codes: [conducta violenta = puede ser verbal y física]*)

“He sabido de golpes, empujones, rasguños entre estudiantes”.
(P 2: *Entrevista apoderado. txt - 2:42 (237:237) (Super) Codes: [golpes, empujones, rasguños]*)

“La agresividad yo la veo más por la parte como... como... no sé... eh...verbal, por ejemplo yo hablo con usted y le hablo en forma... no sé. Fuerte oh... a gritos. Yo lo entiendo así de agresividad”.
(P 1: *Entrevista apoderado. txt - 1:22 (180:182) (Super) Codes: [la agresividad = la veo más verbal y de forma]*)

“Lo que pasa es que el *bullying* eh yo entiendo que es así como que un niño le hace daño físico, psicológico a otro alumno, pero no se lo hace una vez, se lo empieza a hacer diario, a veces semanal, mensual (NN) risas mensual, cachea. Después el niño anda así como raro y la mamá le

pregunta y dice no nada, y después después el niño como que ya está cansado y así y ya no quiere hablar con ningún niño”.

(P15: Focus group t.txt - 15:41 (280:388) (Super) **Codes: [bullying]**)

Algunos actos comunes violentos

A partir de las narrativas de los entrevistados se identifican tipos de actos violentos comunes; comunes porque son reconocidos por un número importante de los participantes, es decir, por parte de los distintos actores educativos. Entre los actos violentos comunes se mencionan: golpes, bromas, groserías e insultos. Si bien estos pueden tener una connotación física o psicológica, ambos a la postre presentan consecuencias negativas para las relaciones interpersonales.

“Pero hay veces que cuando uno pelea, eh, por ejemplo estas bromas, si por ejemplo alguien dice una broma o y el otro dice: ¡ahh! ¡Na’ que err!”.

(P 4: Entrevista alumno. txt - 4:12 (78:79) (Super) **Codes: [a veces pelean por las bromas]**)

“Algunos niños a veces se tratan con garabatos”.

(P15: Focus group t.txt - 15:7 (54:54) (Super) **Codes: [algunos niños a veces se tratan con garabatos]**)

“Entonces cuando ellos no obtienen lo que ellos quieren o no comparten sus opiniones, ellos golpean porque encuentran que esa es la única forma de combatir eso, una cosa así me da la idea, pero yo creo que también viene, o puede ser, que viene de la casa”.

(P 2: Entrevista apoderado. txt - 2:15 (59:62) (Super) **Codes: [cuando no comparten sus opiniones, golpean, no saben otra forma]**)

Hay evidencias concretas y situaciones claras de estudiantes, como a través de las entrevistas lo manifestaron, que mantienen un patrón de agresión, que los lleva a dificultades permanentes con sus pares y un justificado aislamiento del grupo.

“No se llevan bien con todo el curso, el problema ya es el niño yo creo”.

(P 2: Entrevista apoderado. txt - 2:21 (87:88) (Super) Codes: [cuando se llevan mal con todo el curso, el problema es del niño])

“En realidad no sé por qué, antes por ejemplo él no tenía tantos amigos porque era pesado y cuando uno le decía algo ¿qué te pasa?, el respondía qué te importa y se ponía a pegar a los niños y se ponía agresivo, y después cambió y ahora tiene amigos”.

(P 7: Entrevista alumno. txt - 7:6 (38:42) (Super) Codes: [ejemplo de compañero agresivo, no tenía amigos])

Sentimientos asociados a violencia

Igualmente, identifican que existen sentimientos que están asociados a las malas relaciones o a las situaciones de conflictos vividas en el contexto escolar. Generalmente, los agresores se sienten apartados por el grupo, discriminados, solos, poco queridos, tristes, lo cual podría llevar a la creación de una espiral de agresiones, pues la frustración puede conducir a reacciones exacerbadas.

“Se siente mal porque juega solo”.

(P 1: Entrevista alumno. txt - 1:8 (27:27) (Super) Codes: [cuando tienen malas relaciones, las personas se sienten mal])

“Lo alejaban y siempre lo dejaban solo. Y lo hacían enojar. Y por eso él les pegaba y les daba empujones”.

(P10: Entrevista alumno. txt - 10:7 (51:53) (Super) Codes: [ejemplo de compañeros a quien molestaban y reaccionaba mal])

Conflictos no solo entre niños

De las entrevistas realizadas a los apoderados se desprende que no solo se advierten conflictos entre alumnos, también aparece una cantidad importante de roces que ocurren entre los apoderados, que de acuerdo a algunas experiencias expresadas, les transmiten a los hijos algunos “consejos”, en el sentido de no juntarse con ciertos compañeros o compañeras, tanto por temas sociales como por asuntos académicos.

“Porque, por ejemplo, yo estaba en reunión de curso eh donde hay una apoderada que no sé po, de repente quiere arreglar un problema ya casi más personal con la otra apoderada y el profesor le dice que... que no por ejemplo, que esa situación se debe arreglar entre las dos personas más él o entre las apoderadas y la otra persona que expuso digamos el problema eh, no le cayó bien lo que dijo el profesor, eso pasó en un curso de mis hijas eh y la mayoría de los apoderados pensamos que el profesor tuvo la razón en haberlas enfrentado y haberles dicho no, porque esto pierde tiempo para la reunión que se está haciendo, digamos que no se puede, como, eh como enfocar en un solo problema tanto tiempo”.

(P1: Entrevista apoderado. txt - 1:10 (123:132) (Super) Codes: [ejemplo de situación entre apoderados])

DISCUSIÓN

De los resultados obtenidos podemos inferir que uno de los aspectos relevantes de los entrevistados es otorgar gran importancia a sus experiencias o vivencias, las que les permiten identificar qué conductas son las que generan malas relaciones entre las personas. Situación muy acorde con Aron y Milicic (1999), quienes señalan que el ambiente escolar es “la sensación que una persona tiene a partir de sus experiencias en el sistema escolar”; esto resulta clave a la hora de realizar un diagnóstico del clima que permita implementar acciones preventivas y paliativas en relación con las conductas violentas.

Las situaciones de violencia que los distintos actores educativos mencionaron, están asociadas a instancias en que los estudiantes utilizan groserías, golpes, bromas e insultos para relacionarse con los demás, lo cual supondría que los alumnos percibieran un ambiente escolar negativo. Sin embargo, a pesar de esos comentarios, los diversos actores enfatizan en las posibilidades que existen para crear un espacio de sana convivencia al interior de la institución, lo que indicaría que ellos no le adjudican a los actos violentos mencionados una gravedad insalvable, sino que los atribuyen a situaciones que se

producen en instancias de juego donde algunos de los involucrados se exceden provocando malestar en otros, estos espacios para la sana convivencia, de acuerdo a indagaciones, corresponden a acciones propias de la gestión del equipo de convivencia del colegio.

Además, aparece como un elemento interesante que los estudiantes busquen espacios donde no exista una supervisión directa por parte de un adulto, lo que demuestra que están conscientes que esas acciones serían reprendidas, situación asociada a los resultados de otra investigación en la que se concluye que las burlas, descalificaciones, gritos y rumores se generan, por lo general, en espacios de recreos y de deportes, donde existiría una menor supervisión de adultos (Cid, Díaz, Pérez, Torruela y Valderrama, 2008).

El criterio utilizado por los participantes para definir una conducta violenta principalmente hace referencia a la presencia de golpes, es decir, que una persona se vea afectada físicamente por la intervención de otra. Esta conducta, como ya ha sido demostrada empíricamente, puede ser muy dañina, tanto en lo físico como en lo emocional. De esta manera, las víctimas de conductas violentas o agresivas pueden presentar consecuencias físicas producto del maltrato, pero principalmente consecuencias psicológicas negativas, como el miedo y la inseguridad, las que se transforman en compañeros permanentes en el diario vivir y que permanecen o perduran durante una gran cantidad de tiempo. Es preciso, en este aspecto, buscar soluciones para prevenir e intervenir efectivamente cuando la situación así lo amerite.

Las variables que se extraen de las entrevistas como incidentes en las conductas violentas se pueden dividir en tres tipos: variables tecnológicas, variables sociales y variables personales. Entre las variables tecnológicas se mencionan: el internet, los videos juegos y la televisión. Respecto a las variables sociales se mencionan: el liderazgo del profesor jefe, la influencia de los pares y de manera relevante la familia. Finalmente, entre las variables personales se encuentran: la intolerancia, los celos, las diferencias de personalidades, diferencias de opiniones, falta de habilidades de afrontamiento y confusión de juegos con burlas.

Se reconoce a la familia como uno de los factores más importantes a la hora de hablar de la prevención de conductas violentas. Se reconoce en ella la primera fuente de transmisión de valores y la primera instancia de aprendizaje para los niños. En este sentido, se menciona a la familia, incluso desde los mismos estudiantes, como modeladora de posibles conductas violentas, lo cual es ampliamente reconocido por las investigaciones (Cid, Díaz, Pérez, Torruela y Valderrama, 2008; Cerezo 2006; Salgado 2009). Si bien es un aspecto reconocido, parecieran no existir mayores intervenciones en esta área que ayuden o faciliten la extinción de modelos agresivos. Es posible que aún la violencia sea entendida como un aspecto netamente conductual o individual (rasgos, característica de la personalidad) y no como una forma de relacionarse de un determinado sistema o cultura. Si lo entendiéramos como lo segundo, tal vez la intervención debiera comenzar en las comunidades y en sistemas familiares generando un impacto desde los medios comunicativos, municipalidades, programas de gobiernos o instituciones educativas, es decir, una intervención que incluya las diversas áreas sociales. En este sentido, Salgado (2009) plantea que la sociedad es percibida como represora por sus integrantes, en este caso los jóvenes, quienes se sienten ajenos a ella. Por lo que el hecho de incentivar el empoderamiento de sus y nuestros actos, en este caso positivos, debiera influir en el mejoramiento de las conductas sanas y funcionales en el sistema social y, por ende, en las escuelas.

Además de lo que esta investigación buscaba, los participantes destacan la presencia de un ambiente escolar positivo, al que se asocian las siguientes variables: respeto entre compañeros, respeto entre estudiantes y profesores, comunicación y diálogo a la hora de resolver conflictos, aceptación de los demás con sus defectos y virtudes. Esta investigación nos permite identificar que una de las principales características de un ambiente escolar positivo hace referencia a un espacio en que las personas están constantemente atentas a las situaciones difíciles que pueden estar atravesando los demás y son capaces de entregar el apoyo correspondiente.

Es relevante considerar aquellos aspectos que son propios de cada uno de los actores educativos. Sin bien las narrativas son coincidentes en gran parte de los temas tratados, hay aspectos que los diferencian. Entre estos aspectos destaca la cercanía con que los actores experimentan el fenómeno, ya que algunos se relacionan de manera directa y otros de forma indirecta. Los alumnos son quienes viven el fenómeno de forma directa, ya que son ellos quienes cometen, sufren u observan la situación; los profesores observan de forma externa o a ellos les cuentan lo ocurrido; los directivos se enteran de forma indirecta, generalmente de manera atemporal, de los hechos acontecidos; y finalmente son los propios hijos quienes les informan a los apoderados lo ocurrido, transformándolos en participantes indirectos del fenómeno. En atención a estos hechos se recomienda, a manera de prevención, realizar frecuentes grupos focales para que los estudiantes puedan expresar situaciones que les afectan y aprendan asertivamente a manejarlos.

Una limitación y proyección a la vez es ampliar este tipo de estudios, que impliquen a la totalidad de la comunidad escolar o hacer preguntas similares en contextos de educación pública.

Los autores agradecen el apoyo de la profesora Nelly Williams, en su calidad de tutora de esta investigación como actividad de graduación del Programa de Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Tarapacá.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARÓN, A. Y MILICIC, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: un programa de mejoramiento*. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile.
- CID, P.; DÍAZ, A.; PÉREZ, M.; TORRUELA, M. y VALDERRAMA, M. (2008). *Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar*. *Ciencia y enfermería XIV*, 21-30.
- CISTERNA, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. *Teoría*, 14, 61-71.

- CONTADOR, M. (2001). *Percepción de violencia en estudiantes de enseñanza media*. Revista PSYKHE, Vol. 10, N° 1, 69-80.
- DUBET, F, Y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- FABBRI, S. (2007). *La violencia en las clases de educación física: "Reflexiones para su prevención"*. Praxis Educativa (Arg), núm. 11, 2007, pp. 48-56. Universidad Nacional de La Pampa.
- GARCÍA, M. y MADRIAZA, P (2005). *Sentido y sinsentido de la violencia escolar: análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos*. Psykhe [online].
- GARCIA, M. y MADRIAZA, P. (2006). *Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile*. *Estud. psicol.* (Natal) [online]. 2006, vol.11.
- KRAUSE, M. (1995). *La investigación cualitativa – un campo de posibilidades y desafíos*. Revista temas de educación. Universidad de La Serena.
- MAGENDZO, A., TOLEDO, M., & ROSENFELD, C. (2004). *Intimidación entre estudiantes. Cómo identificarlos y cómo atenderlos*. Santiago, Chile: LOM.
- GOBIERNO DE CHILE, MINISTERIO DEL INTERIOR & MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2006a). *1º Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*. Informe Encuesta Alumnos. Santiago: Autor.
- MUÑOZ, J. (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas/ti*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2002). *Informe acerca de la violencia*.
- OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Editorial Morata.
- PRIETO, M. (2005). *Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria*.
- SALGADO, F. (2009). *Representaciones sociales acerca de la violencia escolar*. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación (REICE), vol. 7, num. 3, 2009, 138-152
- VILLALTA M., SAAVEDRA E., MUÑOZ M. (2007). *"Pasado a llevar". La violencia en la educación media municipalizada*. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

GESTIONAR Y CONOCER LAS NORMAS DE
CONVIVENCIA DESDE LA EDUCACIÓN INFANTIL

María José Contreras, Fátima Ayala,
Cristina Fierro, Eva M^a Romera,
Rosario Ortega y Francisco Córdoba

María José Contreras

Maestra de Educación Infantil y Jefa de Estudios en el Sistema Educativo Español.

Fátima Ayala

Maestra especialista en Pedagogía Terapéutica en el Sistema Educativo Español.

Cristina Fierro

Maestra de Educación Infantil y Directora en el Sistema Educativo Español.

Eva M^a Romera

Profesora Doctora Titular. Departamento de Psicología. Universidad de Córdoba (España).

Rosario Ortega

Catedrática de la Universidad de Córdoba (España) en el Departamento de Psicología. Directora del Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia-LAECОВI- <www.laecovi.com>.

Francisco Córdoba-Alcaide

Orientador escolar y profesor asociado al Departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba (España).

Este trabajo forma parte del proyecto *Competencia socio-moral y ecología del grupo de iguales en la violencia entre escolares: un estudio longitudinal y transaccional*, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España [Ref. PSI2016-74871-R].

RESUMEN

En el marco de un plan de educación de las relaciones interpersonales en la escuela, fundamentado en el modelo “construir la convivencia”, se expone la concreción de una línea estratégica de primer nivel preventivo como es la gestión democrática de la disciplina a partir del consenso de normas. Se abordan las relaciones entre el docente y el alumnado, su valor en la gestión de la convivencia escolar y en la disciplina, así como las implicaciones educativas que conllevan. Posteriormente se presenta un abordaje práctico sobre la gestión de normas de aula insertas en el proyecto de un centro educativo de educación infantil y primaria, y se concreta el plan para la etapa de la educación infantil. Además, se intercala una visión acerca de los recursos que la administración educativa pone al servicio de los centros y que pueden suponer un aporte a la gestión de la convivencia: la formación docente en el propio centro, el reconocimiento por parte de la administración educativa de planes de innovación en esta línea y la posibilidad de desplegar convenios de colaboración con la universidad. Se presentan datos de carácter descriptivo relativos al ajuste normativo del alumnado. Todo ello aporta una retroalimentación a los docentes y sus líneas educativas que fortalecen la prevención de la violencia y refuerzan la educación de la convivencia escolar.

Palabras clave: *convivencia escolar, gestión de normas, ajuste social, prevención.*

INTRODUCCIÓN: CONVIVENCIA Y GESTIÓN DEMOCRÁTICA DE AULA

Los centros educativos suponen espacios de interacción entre personas que conviven con el objetivo de conseguir el rendimiento académico y personal óptimo del alumnado. En los espacios de convivencia pueden surgir conflictos o discrepancias que hacen que, cada vez de manera más habitual, se planteen planes estratégicos de gestión de estas relaciones y, por ende, de gestión de la convivencia. En este sentido, es necesario que estos planes estén sustentados en un modelo preventivo armónico y coherente con los principios educativos que tanto la administración educativa, como los docentes que tienen la responsabilidad de educar e instruir, asumen que hay que abordar de forma adecuada y eficaz. Cuando las actuaciones relacionadas con la planificación de la docencia y la convivencia están fundamentadas en modelos y programas concretos bien caracterizados y adecuadamente puestos en práctica, son susceptibles de ser evaluados y sus resultados evidencian su eficacia y sus puntos débiles (Martín et al., 2003). Ello supone la inclusión en la actividad profesional de docentes y otros agentes educativos (en España está bien asentada en los centros educativos la inclusión de orientadores/as, esto es psicopedagogos/as, pedagogos/as o psicólogos/as escolares que actúan apoyando y dando consejo a la actividad de los docentes) de una línea de trabajo que cada vez acumula más prestigio: la práctica basada en la evidencia científica. Se trata de un modelo que articula la innovación y la investigación educativa a distintos niveles, pero que siempre actúa bajo la condición de evaluar antes (pre) y después (post) de la puesta en práctica de un plan innovador. En la cultura escolar española cada vez es más frecuente que la innovación docente asuma los valores de este modelo, al menos incluyendo la evaluación y el registro de los cambios que se introducen en el plan general ordinario de la actividad escolar.

Uno de estos modelos es el Modelo Construir la Convivencia (MCC, a partir de ahora) (Ortega, Del Rey, y Córdoba, 2010) que asume tanto la filosofía de la práctica basada en la evidencia, como

el esfuerzo de dirigir su actuación a la prevención de la violencia escolar y juvenil en todas sus manifestaciones, pero particularmente en la prevención del acoso escolar. Se trata de una propuesta de prevención e intervención que ha ido evolucionando y adaptándose a la realidad de los centros escolares y que se organiza en tres niveles: a) prevención primaria (ligada a la actividad ordinaria como son las actividades de enseñanza-aprendizaje, el diseño y puesta en práctica de las normas y disciplinas democráticas de gobierno y gestión de la vida en común; el aprendizaje de la negociación para la resolución pacífica y dialogada de los conflictos, etc.); b) prevención de carácter focalizado y atención específica al alumnado en riesgo (diseño e implementación de programas concretos como el estímulo de la competencia social y la asertividad para escolares con riesgo de ser victimizados; el diseño e implementación de programas de desarrollo de la empatía, para escolares en riesgo de convertirse en agresores de sus compañeros y compañeras; programas específicos de ayuda entre iguales; programas de mediación en conflictos, etc.); y c) diseño de programas específicos para la intervención directa en casos de acoso o ciberacoso (*bullying* o *cyberbullying* en inglés) (Ortega-Ruiz y Córdoba-Alcaide, 2017).

El trabajo que presentamos a continuación tiene como finalidad focalizar y ejemplificar el diseño y puesta en práctica de las normas y disciplinas democráticas y gestión de la vida en común desde el primer nivel de prevención. Se analizarán para ello las relaciones entre el docente y el alumnado, su relevancia en la gestión de la disciplina y se ejemplificará desde el análisis de un caso concreto, la inclusión del desarrollo dialogado de normas de aula en el marco de un proyecto general de convivencia en un centro educativo. Se expone el planteamiento general de centro y el desarrollo de esta línea estratégica de gestión y su implementación desde la etapa de infantil. Además se intercala una visión acerca de los recursos que la administración educativa pone al servicio de los centros, en este caso el reconocimiento como centros promotores de convivencia, la formación en centros y la posibilidad de desarrollar convenios de

colaboración con universidades, lo cual ha supuesto una interesante retroalimentación respecto a indicadores de progreso que apuntan de manera positiva al ajuste normativo del alumnado.

RELACIONES DOCENTE-ALUMNADO: RELEVANCIA DE LA GESTIÓN DE LA DISCIPLINA ESCOLAR

Las investigaciones que van dirigidas al análisis de la percepción del alumnado respecto a la convivencia escolar, incluyen las relaciones con los docentes entre sus variables de medida (Ortega y Del Rey, 2003) o la consideran como una dimensión clave en la valoración del clima escolar (Bear, Gaskins, Blank, y Chen, 2011).

Si nos centramos en el aula, entendido como escenario en el que los procesos interactivos entre el profesorado y el alumnado adquieren sentido y relevancia, se pueden distinguir dos tipos de relaciones interpersonales verticales complementarias: las relaciones del profesorado con el alumnado en torno a las tareas y actividades del currículum, y, en segundo lugar, las relaciones entre el profesorado y el alumnado como personas que se comunican, se tienen afecto y conviven (Ortega y Mora-Merchán, 1996). Las primeras han caracterizado tradicionalmente la cultura académica, aglutinan el proceso educativo y dan lugar a roles, subsistemas de poder, de valores, normas, actitudes y comportamientos específicos; y, las segundas, desvelan un tipo de relaciones asimétricas, dirigidas por el profesorado y llenas de matices afectivos. La investigación pone de manifiesto el importante papel que juegan ambos tipos de relaciones con los docentes en esta etapa educativa, así como el poder de su influencia tanto en el rendimiento académico como en el desarrollo de la competencia social y afectiva del alumnado.

La creación y uso de normas y convenciones que definen la relación docente-estudiantes ha sido identificada por el propio alumnado como una dimensión propia del constructo convivencia escolar y clima social escolar (Bear et al., 2011; Ortega y Del Rey, 2003).

Pero las convenciones y normas que se atribuyen los escolares entre sí, puede tener distintas dimensiones y sobre todo puede ser más o menos explícito. No cabe duda de que los escolares saben y aceptan muchas de las normas explícitas que los docentes y el centro escolar imponen para la convivencia y las relaciones interpersonales entre ellos. Pero hay otras convenciones no tan explícitas, que van emergiendo de las relaciones espontáneas que los escolares mantienen entre sí. Muchas de estas convenciones no son explícitas, por ejemplo la convención rutinaria que rodea a ciertos liderazgos (se juega a lo que desea un escolar concreto; se juega en determinada parte del patio de recreo; está permitido hablar demasiado alto si no hay adultos delante; es normal hacer bromas aunque sean de mal gusto; a ciertos compañeros se les permite contar chistes y a otros nunca se los escuchan, etc.) son costumbres sociales, hábitos de relaciones que no siempre son explícitos, pero que todos los escolares de un grupo social asumen como frecuentes, como normales. El ajuste normativo, o asunción de normas, desde el punto de vista psicogenético, fue bien descrito por Piaget (1932) como el proceso cognitivo que permite ir construyendo un criterio moral propio, autónomo, al mismo tiempo que coherente con los valores éticos. En los años de la escolaridad primaria, los escolares están en el proceso de pasar de una moral heterónoma a una moral autónoma, es decir, el niño o niña pasa de la obediencia, la sumisión y el respeto unilateral a las normas que cree que se imponen por la autoridad del adulto que las enuncia, a reconocer la necesidad de que la norma sea el producto de un acuerdo mutuo, cooperación y consenso, particularmente cuando se trata de convenciones y normas que emanan del propio grupo de iguales.

Con una muestra de alumnado de quinto y sexto de primaria, Rodríguez-García y colaboradores (2011) señalan que la mayoría (81,4%) conoce la existencia en el aula de unas normas que cumplir, en la línea de los resultados de otros trabajos (Herrera y Bravo, 2012), siendo un porcentaje muy bajo los que no tienen constancia de la existencia de estas normas. Aznar, Cáceres e Hinojo (2007)

señalan que en torno al 93% del alumnado considera que cumplir las normas es una tarea fácil, no difícil. Y Herrera y Bravo (2012) encuentran una cierta predisposición de los niños y las niñas a manifestar mayormente conductas positivas de respeto hacia los materiales e instalaciones escolares frente al desarrollo de actitudes negativas, así como una mayor frecuencia de comportamientos positivos relacionados con el ajuste a las normas de convivencia frente a conductas de índole negativa.

Implicaciones educativas de la gestión de las normas de convivencia

Una convivencia escolar satisfactoria supone la aceptación democrática y el consenso de normas, así como el establecimiento de canales que permitan que si no se respetan dichas normas y surgen conductas indisciplinadas, la persona concreta tenga una consecuencia (Murillo, Hernández-Castilla y Martínez-Garrido, 2016; Ochoa-Cervantes y Díez-Martínez, 2013).

Entre los problemas que pueden ocasionar la falta de consenso y establecimiento de normas de convivencia se encuentra la indisciplina. La indisciplina hace referencia a comportamientos, fundamentalmente del alumnado, no ajustados a las normas establecidas, sean explícitas o no (Ortega y Del Rey, 2003). Peralta, Sánchez, Trianes, y Fuente (2003) describen la conducta indisciplinada como aquella en la que el alumnado “no respeta las normas generales del Reglamento de Organización y Funcionamiento de los centros educativos y que, sin embargo, no atenta contra la integridad física o psíquica de los demás, aunque puede dificultar el normal desarrollo de la actividad docente y discente” (p. 87).

Por el contrario, la percepción sobre la equidad de las normas se ha relacionado de manera significativa con una mayor participación y rendimiento académico de los estudiantes y con niveles menores de disruptividad, agresión y victimización (Gottfredson, Gottfredson, Ann y Gottfredson, 2005).

El ajuste a las normas sociales se ha convertido además en un elemento contextual de interés científico para la comprensión de fenómenos como la agresión y la victimización en los centros escolares (Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martín Babarro, 2013; Ortega, Del Rey y Casas, 2013). Se han identificado dificultades para aceptar las normas sociales en aquellos que desarrollan comportamientos de agresión (Cerezo, 2002). En victimización, se ha definido a estos escolares como sumisos a las normas impuestas, aunque también se les reconocen comportamientos de incumplimiento de las normas (Serrate, 2007). Estudios más recientes han encontrado una disminución del riesgo de ser victimizado en aquellos contextos en los que el profesorado desaprueba las conductas de indisciplina (Saarento, Kärnä, Hodges y Salmivalli, 2013), siendo un respaldo positivo las normas de aula para favorecer la calidad de las relaciones personales (Herrera, Romera, Ortega-Ruiz y Gómez, 2016). Además la percepción sobre la equidad de las normas se ha relacionado de manera significativa con una mayor participación y rendimiento académico de los estudiantes y con niveles menores de disruptividad, agresión y victimización (Gottfredson et al., 2005).

Dada la relevancia de la gestión de normas tanto como elemento generador de buen clima de convivencia como elemento vinculado a la reducción de dificultades de convivencia, tales como la disruptividad, la indisciplina o la propia violencia escolar, a continuación se expone una propuesta de formación docente en la línea de la gestión democrática de la convivencia, se analizan las valoraciones de los docentes implicados así como las repercusiones para la práctica educativa.

GESTIONAR LAS NORMAS EN EL MARCO DE UN PROYECTO DE CONVIVENCIA

En el contexto del desarrollo de un plan estratégico para la gestión de la convivencia escolar, se expone la experiencia práctica en

un Centro de Educación Infantil y Primaria de la campiña cordobesa, provincia de la Comunidad Autónoma de Andalucía, al sur de España, de aproximadamente 200 alumnos y alumnas y un claustro de 12 docentes. La plantilla es estable en el tiempo y cuenta con el asesoramiento, un día a la semana, del orientador de referencia del Equipo de Orientación Educativa de zona. Este centro posee cinco años de trayectoria en el desarrollo del MCC (Ortega-Ruiz y Córdoba-Alcaide, 2017) y ha sido reconocido en los cuatro últimos cursos como centro promotor de convivencia positiva.

Reconocimiento como centro promotor de convivencia

Este reconocimiento supone un recurso que la administración educativa pone en marcha con el fin de reconocer la implementación de líneas estratégicas encaminadas a la mejora de la convivencia. Este reconocimiento se expresa en una mención especial, pero también en un aporte económico que supone un elemento motivador para el centro y el profesorado que tiene la posibilidad de invertirlo en aspectos para mejorar la convivencia escolar.

Desde este centro, en el marco del proyecto “Educar las emociones”, se apuesta por la necesidad de introducir en las aulas, una serie de actividades y una metodología que promuevan el desarrollo y crecimiento personal y social del alumnado, a través del aprendizaje y fomento de la comunicación, el diálogo y la escucha, que repercutirá de manera positiva en la convivencia en las aulas y en el centro en general. Para ello nos hemos propuesto una serie de objetivos, como son los siguientes:

- Tomar conciencia de la necesidad de introducir en las aulas y en las tutorías aprendizajes relacionados con el crecimiento y desarrollo personal-social: la comunicación y el diálogo, la escucha activa, la resolución de conflictos, el conocimiento y el control de nuestras emociones.

- Dotar al profesorado y a los padres y madres, en general, de recursos para el trabajo en competencias, relacionadas con la educación emocional.
- Contar con una serie de estrategias que, desde la tutoría, favorezcan la integración, la cohesión y la atención a la diversidad en el grupo: ayuda entre iguales y aprendizaje cooperativo.
- Desarrollar un modelo de gestión docente basado en un estilo democrático, intermedio entre una postura autoritaria en un extremo y permisiva en el otro.

Para el desarrollo de dichos objetivos se plantean las siguientes estrategias metodológicas:

- Como prevención y desde el plan de convivencia del centro el establecimiento de una sesión semanal de tutoría, tanto en las aulas de Infantil como de Primaria.
- Al comenzar cada trimestre, reunión de programación desde los distintos bloques de contenidos que se abordarán a lo largo del curso: conocimiento y acogida, integración y cohesión del grupo, establecimiento de normas de aula, educación emocional, habilidades sociales.
- Al finalizar cada trimestre, y en el transcurso de estos, intercambio de experiencias y dificultades encontradas y evaluación del trabajo llevado a cabo.
- En momentos puntuales a lo largo del curso, formación específica en relación con las temáticas o líneas estratégicas que se desarrollen en cada curso. A esta formación se suma la de los padres y madres del centro.

Acuerdos respecto al trabajo de normas en el aula y formación en centros

En el marco de la formación específica ofrecida por los centros de profesorado de la zona y que se entiende como una iniciativa

asociada al proyecto educativo de los centros docentes, encaminada a responder a las necesidades formativas de un amplio colectivo de profesores y profesoras del claustro, se incluye una experiencia de formación en centros para la profundización en la línea estratégica de gestión democrática de la convivencia.

La formación se estructuró en dos sesiones de aproximadamente dos horas cada una a la que asiste el claustro completo junto con el equipo directivo. Las sesiones se organizan como momentos de debate y aprendizaje, siempre desde una perspectiva constructiva y centrada en aplicaciones prácticas a la realidad del centro. Se plantean con el objetivo de crear una estrategia común para la negociación de las normas de aula que quede recogida en el plan del centro. Los objetivos específicos son: establecer una dinámica general para las diferentes etapas; diferenciar una serie de normas y requisitos mínimos; dejar cabida a la creatividad de cada docente e implicar a las familias.

Como resultado de este proceso y la puesta en común de los diferentes grupos, se establece una dinámica general de trabajo mediante la cual se trabajarán las normas de aula en dos sesiones de trabajo, en dos sesiones de tutoría: la primera sesión se iniciará con un cortometraje, historia o caso que sirva para captar la atención del alumnado y motivarlos a involucrarse en el diseño de las normas. Después de un trabajo individual se llevará a cabo un trabajo grupal del cual se extraigan las normas principales. Al respecto de las normas se establece que, en términos generales, no deben ser muchas, todos y todas deben participar de su elaboración, deben ser oportunas y contextualizadas, y todos y todas deben conocer las consecuencias de no cumplirlas. Esta sesión se finalizará con un debate y puesta en común.

La segunda de las sesiones se dedicará al diseño de las consecuencias del incumplimiento de normas, siendo este aspecto el que más debate genera en el claustro. Se establecen niveles de incidencia, gravedad e intensidad de las conductas para que así las consecuencias

estén acordes al incumplimiento de la norma, siguiendo la premisa de que es necesario saber el valor relativo que se debe otorgar a dichas consecuencias, ya que toda sanción debe ser justa, igualitaria y llevada a cabo con plena conciencia del que es sancionado. A la dinámica se añade la participación de las familias, las cuales estarán informadas del proceso, siendo los hijos e hijas los que expongan en casa las normas tras la primera sesión e, igualmente, se les comunicarán las consecuencias consensuadas habilitándose, a través de la figura de padres y madres, la posibilidad de hacer sugerencias.

El equipo directivo, presente en todo momento en ambas sesiones de trabajo, se compromete a incorporar los acuerdos a los correspondientes documentos del centro y hacer de ellos partícipes a los miembros del Consejo Escolar para su aprobación.

La valoración general de las sesiones fue positiva, coincidiendo los docentes en la necesidad de coordinación en todo lo referente a las normas del centro y en especial del aula, para que el alumnado y las familias perciban equidad en su tratamiento y se sientan partícipes de su diseño.

Gestionar las normas desde la etapa de Infantil

En la Educación Infantil, el interés ha pasado de centrarse en lo que los niños y niñas deberían aprender, a debatir planteamientos sobre cómo aprenden y cómo mejorar los procesos de enseñanza, en España, en la etapa de cero a seis años. El análisis de las relaciones interpersonales tanto en el centro como con las familias adquiere relevancia y la convivencia cobra especial interés (Córdoba Alcaide y Rodríguez-Hidalgo, 2018). Para concretar el trabajo realizado desde las tutorías, se expone como ejemplo las dinámicas llevadas a cabo en el aula de Educación Infantil de tres años.

Las actuaciones en el primer trimestre se han centrado en el conocimiento y la cohesión del grupo, así como en el establecimiento de normas. De conocimiento y cohesión del grupo se han realizado

varias dinámicas, una de ellas “La pelota parlanchina”, a través de la cual el alumnado aprende el nombre de los compañeros y compañeras de la clase. Esto favorece el conocimiento del grupo y la formación de relaciones sociales entre ellos.

Para el establecimiento de normas, lo primero fue concretar las normas que se iban a establecer a nivel del ciclo de Infantil, que fueron tres:

“SOMOS AMIGOS”. La primera norma incluye respetar a los demás, compartir, ser buen compañero y compañera, ayudar al que lo necesite. Supone la concepción y el reconocimiento de la amistad entre compañeros y compañeras para hacer frente a posibles enemistades, situaciones de agresividad injustificada, entre otras.

“ESCUCHO A LOS DEMÁS”. La segunda norma hace referencia a escuchar a la seño, a los compañeros y compañeras, no hacer ruido ni molestar cuando los demás hablan, respetar el turno de palabra, saber esperar. Se trata de desarrollar una habilidad social esencial en las relaciones y que puede servir como elemento clave para la mediación ante posibles conflictos.

“JUEGO BIEN”. La tercera está dedicada al momento del juego y en ella está incluido compartir los juguetes con los demás, jugar en equipo, respetar las reglas del juego, recoger y ordenar los juguetes, pedir las cosas por favor y dar las gracias. Las relaciones interpersonales en la infancia vienen marcadas por el juego, de ahí la inclusión de esta norma vinculada al juego limpio y al seguimiento de reglas.

Dichas normas se han trabajado a través de tarjetas de imágenes representativas de cada una de ellas. Cada alumno/a iba descubriendo y explicando a los demás la tarjeta que le tocaba en cada momento. Una vez analizada la imagen, se encuadra en la norma correspondiente y se clasifica usando para ello dos aros repartidos por el suelo, que representan la alegría (cara sonriente) y la tristeza (cara triste), respectivamente, según hace sentir la imagen de dicha tarjeta. Una vez analizadas las imágenes se concluye en gran grupo

resaltando aquellas que favorecen la convivencia y hacen sentir bien frente a aquellas que dificultan las relaciones y generan malos sentimientos. Así se va creando además un cartel representativo de cada una de las normas, que una vez establecidas, se hacen visibles en el aula y cada día se recuerdan, o en cualquier momento en que ocurra el incumplimiento de estas.

En relación con el incumplimiento en esta etapa se establece la dinámica del “Semáforo del comportamiento o de las emociones”, para hacer consciente al alumnado de las consecuencias. Este semáforo tiene tres colores que representan cada uno una emoción diferente: el verde muestra la alegría y para ello presenta una cara sonriente, el naranja (colocado en el centro del semáforo) representa la seriedad, con una cara seria, y el rojo representa la tristeza, con una cara triste. Todo el alumnado parte del color verde, allí habrá una foto de cada uno de ellos. Cuando se produce el incumplimiento de una norma, la foto del niño o la niña implicada (el propio alumno se encarga de hacerlo) pasa al color naranja y el alumno o alumna en cuestión disponen de un tiempo para pensar en la acción. Posteriormente se pregunta sobre lo ocurrido, se realiza un análisis grupal en el que se habla y reflexiona en grupo sobre lo ocurrido. Si de la reflexión surge una actitud positiva por parte del alumno/a y un compromiso de que no volverá a ocurrir, se vuelve a colocar su foto en la cara verde. Si por el contrario persiste en mantener la conducta negativa y no está dispuesto a recapacitar, seguirá en la cara naranja, con posibilidad de pasar a la roja.

Dicho planteamiento ha sido aceptado de muy buen grado por el alumnado. Son muy conscientes de las normas establecidas y de las consecuencias de no cumplirlas. Se ha eliminado el castigo como tal y se ha propuesto la retirada de la actividad y la reflexión acerca del comportamiento o la conducta contraria a la norma. En rara ocasión ha sido necesario que la fotografía del alumno o alumna pase al color rojo, en cuyo caso se procede a una actuación más personalizada de reflexión y compromiso personal del menor y la familia.

Este trabajo se ha complementado con la visualización de algunos videos y su dramatización posterior, referentes a la tolerancia y el respeto, a la escucha atenta y a la ayuda. Con este tipo de actividades se ha profundizado en la toma de conciencia de lo que sienten los demás cuando alguien es rechazado o no escuchado, cuando se incumplen las normas.

En general, la valoración es de satisfacción de las maestras y maestros que entran al aula y atienden al grupo, pues se percibe que el alumnado acepta de muy buen grado las dinámicas y se ven los resultados positivos cada día, reflejados en el buen clima de aula que se respira y la buena convivencia que existe dentro del grupo de clase.

Indicadores de progreso y convenios de colaboración

Un recurso reciente que la administración educativa pone a disposición de los centros escolares es la posibilidad de firmar un convenio de colaboración, de mutuo acuerdo y siempre bajo la supervisión y el visto bueno de la administración, con grupos de investigación asociados a universidades. Esta colaboración supone un beneficio mutuo en el sentido de que los equipos de investigación centrados en el ámbito educativo encuentran una posibilidad legal de retomar datos y desarrollar proyectos de innovación e investigación, siempre bajo los criterios éticos y de protección de datos que estipula la normativa. A su vez los centros escolares se benefician de las acciones innovadoras y reciben retroalimentación materializada en informes de investigación acerca del estado, en el caso que nos ocupa, de la convivencia escolar.

En el marco de estos convenios de colaboración se desarrolla la participación del centro educativo que analizamos en la investigación llevada a cabo desde la Universidad de Córdoba bajo el título CompEco (Competencia socio-moral y ecológica del grupo de iguales en la violencia entre escolares: un estudio longitudinal y transaccional) dirigido por la doctora Eva María Romera Félix y en el que participan diferentes miembros del Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia (LAECОВI).

De entre los datos recopilados exponemos los relativos a la dimensión Ajuste social y normativo de la investigación en la etapa de Primaria, a modo de indicadores de progreso. Este aspecto proporciona información y retroalimentación al profesorado que supone un punto de partida para nuevas decisiones que, de otra manera, sería complicado conseguir desde el propio centro.

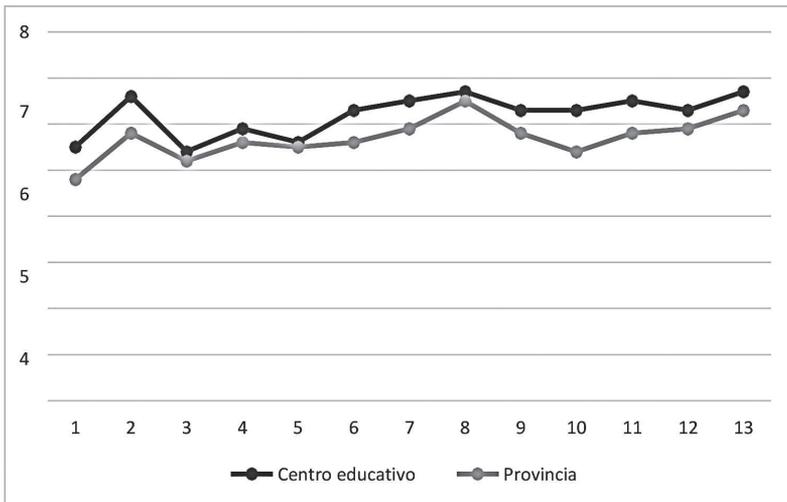
TABLA 1
MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL AJUSTE DE LOS ESTUDIANTES A LAS NORMAS DE CLASE

	M	DT	M Provincial	DT Provincial
1. Mis compañeros/as o amigos/as acuden a mí cuando tienen algún problema	5,5	1,3	4,8	1,5
2. Mis compañeros/as me ayudan cuando lo necesito	6,6	0,8	5,8	1,3
3. Mis compañeros se interesan por mí	5,4	1,5	5,2	1,5
4. Mis compañeros se sienten a gusto trabajando conmigo	5,9	1,1	5,6	1,3
5. Mis compañeros/as o amigos/as cuentan conmigo cuando hay que organizar alguna actividad	5,6	1,5	5,5	1,5
6. Me uno a las actividades que realizan los demás	6,3	0,8	5,6	1,4
7. Caigo bien entre mis compañeros/as	6,5	0,7	5,9	1,2
8. Siento que tengo amigos	6,7	0,7	6,5	1,1
9. Dejo trabajar a los demás sin molestarlos	6,3	0,9	5,8	1,4
10. Pido la palabra y espero turno para hablar	6,3	0,9	5,4	1,6
11. Cumpló las normas	6,5	0,8	5,8	1,4
12. Respeto la opinión de los demás, aunque no la comparto	6,3	0,9	5,9	1,3
13. Cuido el material y las instalaciones del centro	6,7	0,7	6,3	1,1

La tabla 1 recoge la media y la desviación típica del ajuste de los estudiantes a las normas de su clase. Están calculadas en virtud de las respuestas del alumnado para cada una de las dimensiones que conforman el cuestionario utilizado, junto a los resultados obtenidos en el conjunto de centros participantes de la provincia con el objeto de poder llevar a cabo un análisis comparativo. Se usa una escala de 1 a 7 (1 = Totalmente falso; 7 = Totalmente verdadero). En el centro analizado se halla una media superior a la provincial en todos los ítems.

Esta misma información se muestra, igualmente, en forma de gráfico para facilitar su visualización y estudio (ver gráfico 1).

GRÁFICO 1
MEDIA DEL AJUSTE DE LOS ESTUDIANTES A LAS NORMAS DE CLASE



A MODO DE CONCLUSIÓN

En este artículo se subraya la importancia de la gestión de las normas para garantizar una convivencia positiva en los centros educativos. Si bien desde la investigación se ha avanzado en demostrar la

relación entre el cumplimiento de las normas y el rendimiento académico o la implicación en violencia escolar, se requiere el desarrollo de trabajos, como el que se presenta, que permitan concretar modelos y procedimientos específicos que orienten la actuación docente en el ámbito del ajuste normativo de los escolares como uno de los factores que más inciden en la mejora de la convivencia en las aulas y los centros educativos. En esta línea de estudio son tres las aportaciones principales del presente trabajo. La primera se refiere a la definición de ajuste normativo y al reconocimiento de la necesidad de hacer explícitas las convenciones sociales que se autoatribuyen los grupos de iguales, de forma poco explícita pero ampliamente reconocida por todos los miembros del grupo y normas que regulan la vida en las aulas y centros escolares, que son explícitas, están en el ideario del centro y emanan de los valores morales compartidos por la sociedad en la que las escuelas se ubican. Estas normas explícitas han de estar basadas en el respeto a los demás, la escucha activa, el cuidado del espacio compartido, así como en la puesta en valor de su cumplimiento para garantizar una vida social y afectiva de calidad en la escuela, pero debe estudiarse qué relación hay con las convenciones implícitas que se atribuyen los escolares entre sí y que no siempre se corresponden con las normas explícitas. La segunda aportación se dirige a la concreción de las líneas de actuación para avanzar hacia una gestión democrática de la convivencia a través de la gestión de la disciplina. Para muchos docentes y equipos directivos la principal dificultad reside en cómo poner en práctica un modelo que realmente sea efectivo, que permita que sus miembros sientan como propio un sistema de normas que regula su vida en común. A través de estas líneas se ha presentado un modelo concreto, basado en una organización de acciones enmarcadas en el tiempo y en el espacio. A modo de ejemplo, se presenta la experiencia del modelo en un aula de infantil, pues somos conscientes, por un lado, de las potencialidades de los niños y niñas en estas edades, y por el otro, de la necesidad de trabajar para la prevención desde el inicio de la escolaridad, en lugar de tener que dedicar todos nuestros esfuerzos a intervenir cuando ya los problemas han surgido en edades posteriores. La tercera de

las potencialidades reside en la posibilidad de hacer objetivables los resultados positivos de la puesta en práctica del modelo. Como se ha observado en los resultados presentados, los niños y niñas de primaria que participan en un centro escolar en el que se promueven las líneas de prevención del MCC, mostraron un mejor ajuste a las normas socialmente establecidas que garantizan la vida en común, así como un mayor ajuste social entre compañeros y compañeras, en comparación con las demás escuelas de la provincia. Estos resultados positivos ponen de manifiesto la importancia de prestar atención al conjunto de normas que regulan el sistema de relaciones interpersonales en la escuela y al modo en el que se pone en práctica. Desde nuestra perspectiva, apostamos por un modelo en el que los miembros de la comunidad educativa participen y sientan como propio el conjunto de normas que regulan su día a día en las aulas.

A modo de conclusión, desde este trabajo se analiza a nivel teórico, práctico y científico el sistema de prevención de problemas de violencia interpersonal que se enmarca dentro de la línea base del MCC. Trabajar la convivencia para prevenir la violencia requiere que los miembros de la comunidad educativa compartan un sistema de normas que garanticen el respeto, la tolerancia y la consideración del otro. Un sistema de normas, que más allá de controlar o regular los comportamientos de forma impositiva, sea asimilado como un modo de vida que garantiza la felicidad de quienes lo comparten.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZNAR, I., CÁCERES, M.P e HINOJO, F. J. (2007). “Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clase”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 164-177.
- BEAR, G. G., GASKINS, C., BLANK, J. y CHEN, F. F. (2011). *Delaware School Climate Survey-Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability*. *Journal of School Psychology*, 49(2), 157-174. doi: 10.1016/j.jsp.2011.01.001

- CEREZO, F. (2002). “El *bullying* y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes”. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5 (1). <www.aufop.org/publica/reifp/02v5ni.asp>.
- CÓRDOBA-ALCAIDE, F. y RODRÍGUEZ HIDALGO, A.J. (2018). “La convivencia en la educación infantil: ecología del centro y del aula”. En Romera, E.M^a. y ORTEGA-RUIZ, R. (Coords). *Psicología de la Educación Infantil*, 167-186. Barcelona: Grao.
- DÍAZ-AGUADO, M. J., MARTÍNEZ ARIAS, R. y MARTÍN BABARRO, J. (2013). “El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización”. *Revista de Educación*, 362. Septiembre-diciembre, 348-379.
- GOTTFREDSON, G., GOTTFREDSON, D., ANN, A. y GOTTFREDSON, N. (2005). “School climate predictors of school disorder: results from a national study of delinquency prevention in schools”. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444.
- HERRERA, M., ROMERA, E. M., ORTEGA-RUIZ, R. y GÓMEZ-ORTIZ, O. (2016). *Influence of social motivation, self-perception of social efficacy and normative adjustment in the peer setting*. *Psicothema*, 28, 32-39.
- HERRERA, L. y BRAVO, I. (2012). “Predictive value of social skills in living together at primary school. Analysis in a cultural diversity context”. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 1(1), 15-24. doi: 10.7821/naer.1.1.13-21
- Martín, E., FERNÁNDEZ, I., Andrés, S., DEL BARRIO, C. y ECHEÍTA, G. (2003). *La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos*. *Infancia y aprendizaje*, 26 (1), 79-95.
- MURILLO, F., HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. y MARTÍNEZ-GARRIDO, C. (2016). *¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica*. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (151), 55-70.
- OCHOA-CERVANTES, A. y DIEZ-MARTÍNEZ, E. (2013). *El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela*. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21, 81.
- ORTEGA-RUIZ, R., DEL REY, R. y CASAS, J. A. (2013). “La convivencia escolar: clave en la predicción del *bullying*”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 91-102.

- ORTEGA, R., DEL REY, R. y CÓRDOBA, F. (2010). “Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico”. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 299-320). Madrid: Alianza.
- ORTEGA-RUIZ, R. y CÓRDOBA-ALCAIDE, F. (2017). *El Modelo Construir la Convivencia para prevenir el acoso y el ciberacoso escolar*. *Innovación Educativa*, 27, 19-32.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2003). *Violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J.A. (1996). *El aula como escenario de la vida afectiva y moral*. *Cultura y Educación*, 3, 5-18.
- PERALTA, J., SÁNCHEZ, M.D., TRIANES, M.V. y FUENTE, DE LA, 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.
- PIAGET, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. París: Alcan. (Edit. En castellano: *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1971).
- RODRÍGUEZ-GARCÍA, P.L., GARCÍA-CANTÓ, E., SÁNCHEZ-LÓPEZ, C., LÓPEZ-MIÑARRO, P.A. y MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, A. (2011). “Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 3-15.
- SAARENTO, S., KÄRNÄ, A., HODGES, E. y SALMIVALLI, C. (2013). *Student, classroom and school level risk factors for victimization*. *Journal of School Psychology*, 51(3), 421-434.
- SERRATE, R. (2007). *Bullying acoso escolar*. Guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas. Barcelona: Laberinto.

ACOSO ESCOLAR CIBERNÉTICO COMO UNA NUEVA
FORMA DE AGRESIÓN: UNA REVISIÓN CONCEPTUAL

Jorge J. Varela, Daniela Pacheco,
Marc Zimmerman

Jorge J. Varela.

Psicólogo Pontificia Universidad Católica de Chile. Máster en Psicología Educativa, Pontificia Universidad Católica de Chile. Máster en Psicología, Universidad de Michigan. Doctor en Psicología y Educación, Universidad de Michigan. Profesor Asistente Universidad del Desarrollo.

Daniela Pacheco

Psicóloga, Centro de Estudios en Bienestar y Convivencia Social (CEBCS). Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile.

Marc Zimmerman

Universidad de Michigan. Ph.D., Psychology, Personality, and Social Ecology, University of Illinois. Profesor titular, Universidad de Michigan.

Agradecimientos. Manuscrito preparado en el marco del proyecto de investigación “El clima escolar como un factor protector de conductas de violencia: identificando aspectos claves para escuelas resilientes”, Fondecyt Iniciación N° 11170746.

RESUMEN

El creciente acceso a diversas tecnologías ha creado un nuevo espacio de relaciones interpersonales para niños(as) y adolescentes. Sin embargo, al mismo tiempo, este espacio ha sido usado como canal de agresiones entre escolares, lo cual es denominado como acoso escolar cibernético. No obstante, la literatura al respecto es diversa y no necesariamente da cuenta del acoso escolar cibernético como una forma de acoso, sino que para algunos investigadores es un tipo de agresión en sí mismo. Por ello, el artículo revisa y discute los alcances conceptuales de este nuevo fenómeno y su relación con el acoso escolar, para poder determinar sus únicos atributos y orientar al sistema escolar en programas de prevención.

Palabras clave: *acoso escolar cibernético, agresión, escuelas, prevención.*

INTRODUCCIÓN

Hoy en día niños y adolescentes tienen casi acceso universal a diferentes tipos de tecnologías, como teléfonos, iPads e internet. Este fácil acceso permite que participen en una comunidad nueva y más compleja que va más allá del patio del colegio. Sin embargo, este nuevo contexto digital ha permitido la presencia de episodios de

agresión entre los estudiantes y sus respectivas consecuencias negativas asociadas. En tal sentido, los investigadores están tratando de examinar estos eventos agresivos negativos en estos entornos digitales (Espelage, Rao & Craven, 2013; Kowalski, Limber & Agatston, 2012; Li, 2007). Algunos investigadores han etiquetado este comportamiento agresivo como acoso escolar cibernético, porque existe una superposición entre acoso escolar en la escuela y el acoso escolar cibernético en este nuevo contexto (Bauman, Cross & Walker, 2013). Por lo tanto, el acoso escolar cibernético se considera una extensión digital del acoso escolar. Sin embargo, se necesita una definición más precisa de acoso escolar cibernético para dar cuenta de otras características únicas de estos comportamientos digitales agresivos que pueden ser diferentes al acoso escolar tradicional.

El objetivo de este capítulo es describir aspectos específicos del acoso escolar cibernético con el fin de compararlos con el acoso escolar y ampliar el conocimiento sobre este tema. Comenzamos definiendo qué es acoso escolar, destacando sus características. Luego, discutimos el debate conceptual sobre la relación entre acoso escolar y el acoso escolar cibernético para comprender en qué punto es posible definir el acoso escolar cibernético como una forma de comportamiento del acoso escolar. Teniendo en cuenta esta discusión, definimos el acoso escolar cibernético y detallamos una clasificación elaborada por Willard (2007) sobre sus diferentes formas. Finalmente, delineamos las implicaciones para la investigación, los esfuerzos de intervención y las políticas públicas sobre acoso escolar cibernético.

ACOSO ESCOLAR

En la siguiente sección describimos las características más importantes del acoso escolar, como lo son la intención de dañar, el comportamiento repetitivo y el desequilibrio de poder, con el fin de destacar aspectos importantes para discutir posteriormente la

comparación con el acoso cibernético. Además, también se describen los modelos individuales y ecológicos para comprender el comportamiento del acoso escolar.

LA DEFINICIÓN DE ACOSO ESCOLAR

Según Olweus (1993), el acoso escolar puede describirse cuando una persona está expuesta repetidamente a lo largo del tiempo a acciones negativas de otro(s) y tiene dificultades para defenderse de los agresores. Incluyendo en esta descripción un desequilibrio en la fuerza y una relación de poder asimétrica, que puede expresarse directa o indirectamente utilizando formas físicas, psicológicas o relacionales de abuso (Olweus 1994a; Farrington, 1993).

El acoso escolar ha sido descrito en la literatura como un subtipo de agresión (Espelage y Swearer, 2003). La víctima de acoso escolar no es capaz de defender o responder a la agresión del perpetrador debido al desequilibrio de las fuerzas (Roland & Idsøe, 2001). Por lo tanto, el término acoso escolar no se debe usar cuando dos personas con una fuerza similar están en conflicto o peleando. Por lo tanto, para definir un comportamiento de acoso escolar, se debe establecer un desequilibrio de poder o una relación asimétrica (Olweus, 1994b).

Acoso escolar no es lo mismo que violencia (o violencia escolar). La violencia, que es el uso de la fuerza extrema que tiene cierta superposición con el acoso por medios físicos, es un subtipo de agresión diferente (Olweus, 1999; Rigby, 2007). El acoso escolar es un tipo de agresión unidireccional del perpetrador a la víctima, pero cuando el acto de agresión cambia a una forma bidireccional de victimización se lo conoce como violencia escolar (Rigby, 2004).

Otro aspecto importante de la definición de intimidación es que detrás del acto de agresión hay una intención de dañar a otra persona. Estas acciones negativas implican un acto intencional de infligir,

o intentar infligir daño o incomodidad a otro individuo (Olweus, 2013).

Al mismo tiempo, el acoso escolar es un comportamiento sistemático y repetitivo contra el mismo individuo o grupo (víctima). Este acto repetitivo de agresión se extiende en el tiempo involucrando a los mismos estudiantes, lo que lo diferencia de un acto de agresión, como una pelea. Este comportamiento repetitivo puede ocurrir durante un período de tiempo corto o largo (Sullivan, 2011).

Finalmente, el acoso escolar se define como un tipo de agresión encubierta de adultos y docentes en la escuela. Una expresión encubierta de acoso escolar se asocia con niveles más bajos de participación de los profesores y, por lo tanto, interpretados por los estudiantes como una aprobación pasiva o tolerancia a la agresión. Sin embargo, se pueden encontrar otras explicaciones posibles para comprender este comportamiento de los profesores. Por ejemplo, los profesores podrían interpretar la situación como juegos de lucha, o preferirían evitar enfrentar esta situación si no tienen las habilidades para manejarla y, finalmente, una diferencia de poder no es algo evidente para dar el aviso en estas situaciones (Beran, 2006).

Además, el acoso escolar como un tipo de agresión encubierta también se refuerza por parte de los estudiantes porque generalmente no informan sobre este tipo de comportamiento y tampoco buscan ayuda de otros (Hunter, Boyle & Warden, 2004). Según los autores, tratar de definir por qué los niños le cuentan a alguien sobre sus experiencias de victimización puede corresponder a un comportamiento de afrontamiento, como una forma en que las personas manejan el estrés en la vida. Con el fin de comprender el comportamiento de afrontamiento de las víctimas, los autores evaluaron a 830 jóvenes (de 9 a 14 años) en Escocia utilizando un cuestionario de autoinforme. Descubrieron que las mujeres estaban más dispuestas a buscar apoyo social en comparación con los hombres. Según los autores, la probabilidad de buscar apoyo social se explica por la percepción de los estudiantes de ver la posibilidad de obtener resultados positivos.

DESDE UNA DEFINICIÓN DE ACOSO ESCOLAR INDIVIDUAL A UNA ECOLÓGICA

La investigación tradicional sobre el acoso escolar clasifica a los estudiantes en dos amplias categorías: víctimas y agresores. En esta investigación pionera, los estudiantes se clasifican en dos categorías estáticas en un patrón diádico (Espelage & Swearer, 2003). Aquellos estudios se centraron inicialmente en el reconocimiento de los aspectos individuales de la víctima y el acosador, en su mayoría basados en una comprensión más bien psicológica. Por ejemplo, al utilizar este marco de investigación, los investigadores descubrieron que los estudiantes con baja autoestima corren un mayor riesgo de convertirse en víctimas de acoso escolar (Gendron, Williams & Guerra, 2011). Por otro lado, los estudiantes con baja empatía corren un mayor riesgo de convertirse en acosadores (Kokkinos & Kipritsi, 2011). Además, la investigación previa define un perfil para la víctima y el victimario. La víctima se caracteriza con atributos más débiles como ser pequeño en tamaño, sensibilidad, inseguridad y el rechazo de los compañeros, que los haría más vulnerables a ser víctima de acoso escolar. Los agresores, por otro lado, son los estudiantes más populares y confiados, y más hostiles y agresivos (Beaty & Alexeye, 2008).

Las investigaciones más recientes sobre acoso escolar han ofrecido una comprensión más compleja de la relación diádica entre acosadores y víctimas. Como resultado, los estudiantes ya no se clasifican solo como víctimas o agresores. En cambio, se los puede clasificar como agresores, víctimas y agresor-víctima (Espelage & Swearer, 2003). Si bien los primeros enfoques individuales y psicológicos para comprender el acoso escolar fueron útiles para reconocer diferentes roles en esta dinámica en las escuelas, esta nueva definición ha reconocido una relación más dinámica entre los estudiantes (Swearer et al., 2006). Por lo tanto, los estudios han descubierto nuevos perfiles y roles en este tipo de agresión. Por ejemplo, un estudio reciente llevado a cabo en los Estados Unidos con 40 escuelas y 3.114 estudiantes, utilizando análisis de clases latentes, identificó cuatro clases o tipos diferentes de participación en una dinámica de acoso: las

víctimas (15%); agresores (13%); agresores / víctimas (13%); y no involucrados (59%) (Lovegrove, Henry & Slater, 2012). Otro estudio, también en los EE. UU., con una muestra de 4.312 estudiantes de escuela secundaria encontró cuatro patrones comunes de respuestas a la victimización por acoso escolar, con un enfoque especial en la internalización y la externalización de los síntomas. Utilizando un enfoque de variable centrado en la persona, los autores identificaron cuatro patrones de respuesta: como pasivo, búsqueda activa de apoyo, agresivo y un patrón indiferenciado (Waasdorp & Bradshaw, 2011).

Si bien se reconocen los diferentes roles en las interacciones de acoso escolar, literatura más reciente ha estado resaltando la interacción compleja entre los estudiantes en sus entornos sociales (estructuras anidadas) que pueden contribuir a una mejor comprensión de este tipo de agresión (Swearer et al., 2006). En consecuencia, las perspectivas más recientes han organizado el análisis en tres niveles: individual, grupo de pares y sociocultural. A nivel individual, el estudio de acoso escolar se ha centrado en un perfil particular de víctima/agresor; a nivel de grupo de pares, el acoso escolar se define por las relaciones entre iguales, el estatus social y el poder; y, en el nivel sociocultural, se incorporan las diferencias sociales como la raza, el género y el estatus de minoría (Berger, Rodkin & Karimpour, 2008).

Además, el acoso escolar se ha clasificado según el tipo de agresión empleada por los estudiantes. Por ejemplo, Bjorkqvist (1994) clasifica este fenómeno como una forma directa o indirecta de agresión. Una forma indirecta, como la exclusión de un grupo, está relacionada con el desarrollo de habilidades sociales, donde son posibles estrategias de agresión más sofisticadas, como con un acosador que puede dañar una víctima sin siquiera ser identificado. Una forma directa de agresión, por otro lado, podría incluir la lucha física y el comportamiento de amenaza verbal en una confrontación cara a cara (Espelage & Swearer, 2003). Otras clasificaciones han considerado que la agresión podría incluir formas físicas (por ejemplo, golpear), verbales o psicológicas (por ejemplo, insultos, burlas), relacionales

o sociales (por ejemplo, difundir rumores) y digitales (por ejemplo, ciberacoso) (Wang et al., 2009; Wang et al., 2010). Según esta clasificación, el acoso cibernético es solo una forma de acoso escolar. Además, otros investigadores han sugerido que el acoso escolar cibernético está relacionado con la agresión encubierta o relacional si consideramos el anonimato del acosador y la ausencia de un contacto físico real (Bauman, 2011). Sin embargo, el acoso escolar cibernético tiene algunas cualidades únicas que lo diferencian del acoso en general y puede ser una forma distinta de agresión.

En resumen, el acoso escolar es un subtipo de comportamiento agresivo caracterizado por la intención de dañar a los demás, de manera sistemática, oculta en adultos y profesionales de la escuela. Se explica por variables individuales, anidadas en un contexto ecológico que ofrece una comprensión más compleja de este comportamiento. Existen diferentes tipos de agresiones, como directas e indirectas, o psíquicas y relacionales, y de acuerdo con algunos investigadores, las digitales. Sin embargo, para otros investigadores el acoso escolar cibernético tiene características únicas que se describirán en la siguiente sección.

DEBATE CONCEPTUAL

En esta sección se discuten diferentes aspectos del acoso escolar cibernético para destacar las variables de este subtipo de agresión que lo definen más allá de una forma de acoso escolar. La intención de dañar a los demás, la audiencia involucrada, el papel de los compañeros y espectadores, el equilibrio de poder, la agresión repetitiva y la identidad del acosador son aspectos que se discutirán con el fin de argumentar algunos atributos únicos del acoso escolar cibernético.

Acoso escolar cibernético como una forma de acoso escolar

Se ha cuestionado recientemente el acoso escolar cibernético como una forma o un subtipo de acoso escolar (Patchin & Hinduja,

2012). Por una parte, el acoso escolar cibernético puede considerarse una forma de acoso escolar tradicional, que incorpora una forma digital en la agresión. Sin embargo, Bauman, Cross y Walker (2013) han argumentado que el acoso escolar cibernético es su propia forma de agresión. Puede caracterizarse como un tipo de acoso escolar que incorpora el uso de tecnologías, principalmente porque existe una superposición importante entre los estudiantes que están involucrados en la intimidación y el ciberacoso (Slonje, Smith & Frisé, 2013). Para ilustrar este punto, los investigadores han encontrado una asociación entre acosadores y ciberacosadores, y víctimas de acoso y acoso cibernético. Por ejemplo, Li (2007), en una muestra aleatoria de 177 estudiantes de séptimo grado en Canadá, encontró que los agresores en comparación con los no acosadores tendían a convertirse en ciberacosadores y las víctimas de acoso eran más propensas a ser víctimas de acoso cibernético. En Alemania, Riebel, Jager & Fischer (2009) estudiaron 1.987 estudiantes y encontraron resultados similares. En particular, identificaron que el 80% de los ciberacosadores también intimidaban a los compañeros cara a cara, y la superposición entre las víctimas de acoso escolar y acoso cibernético fue del 83,33%.

Por lo tanto, el componente clave que establece el vínculo entre el acoso escolar y el acoso cibernético se basa principalmente en el comportamiento superpuesto entre los estudiantes, así como en la forma en que se utilizan las tecnologías. En otras palabras, el acoso escolar y el acoso cibernético pueden considerarse un comportamiento similar, pero con la incorporación de tecnologías en la dinámica abusiva del ciberacoso (Wong-Lo, Bullock & Gable, 2012). Como ejemplo, Bhat (2008) resume el comportamiento de acoso escolar con tres condiciones clásicas: 1) causa daño a las víctimas, 2) se define por un desequilibrio de poder en la relación, y 3) la victimización persiste en el tiempo. Además, incluye un cuarto componente: el acto de agresión puede ocurrir en la presencia física del estudiante o en el ciberespacio.

Atributos específicos del acoso escolar cibernético

La **intención de dañar** ha sido descrita como un aspecto importante del acoso escolar (Olweus, 2013). La agresión por ciberacoso también incluye la intención de dañar a otra persona en su definición (Raskauskas y Stoltz, 2007; Ybarra y Mitchell, 2004; Smith et al., 2008). Sin embargo, el reconocimiento de la intención de dañar en este tipo de agresión ha sido cuestionada recientemente. Según Bauman (2013), la intención de dañar es difícil de reconocer en otra persona porque usamos información del contexto para inferir las intenciones. Sin embargo, cuando incluimos el uso de tecnologías, las intenciones de los demás pueden malinterpretarse. Como por ejemplo, en algunos casos de ciberacoso aparente, el acosador podría estar bromeando con la víctima, pero hubo una interpretación errónea de la víctima o de un tercero. Aunque tener problemas para reconocer las intenciones de dañar también se puede aplicar a los episodios de acoso escolar, el contexto de la vida real brinda una mejor oportunidad para aclarar la mala interpretación.

Además, es difícil reconocer quién participa o está involucrado en un acto de acoso cibernético debido a la posible mayor **audiencia** que internet y las tecnologías pueden ofrecer. En consecuencia, el público que presencia este tipo de agresión podría ser más grande, lo que sugiere que el acoso cibernético no es solo el acoso que tiene lugar detrás de las tecnologías electrónicas (Spears et al., 2009). En comparación con el acoso escolar, donde los límites fueron definidos por los miembros de la comunidad escolar, en el acoso cibernético esos límites se han ido y se definen por otros aspectos como el acceso a diferentes tecnologías. El uso de artefactos tecnológicos brinda entonces la oportunidad de mover el comportamiento de abuso más allá de la escuela (aula, baños, comedor, pasillos, por ejemplo), lo que hace que sea más difícil de entender y prevenir (Wong-Lo, Bullock & Gable, 2012).

Los roles de los **espectadores y compañeros** son importantes para la victimización de acoso escolar a fin de prevenir o aumentar

la agresión en ese contexto (Salmivalli, 2010). En el acoso cibernético, la presencia de los espectadores también se considera importante, pero variarán de acuerdo con el medio por el cual se produce el ciberracoso, como salas de chat, internet o teléfonos móviles (Kowalski, Limber & Agatston, 2012). Sin embargo, es difícil reconocer quiénes son los espectadores, debido a los nuevos límites definidos por este tipo de agresión y a la gran audiencia que podría estar involucrada. En otras palabras, aunque se espera que los compañeros y pares de clase actúen como espectadores en la escuela, no hay conocimiento sobre quién más puede tener acceso a ese espacio digital como audiencia.

Si bien el papel del espectador es importante para responder al acoso escolar, también se debe considerar **el rol de la escuela**. Los docentes y educadores en general pueden intervenir en casos de acoso y también en episodios de acoso cibernético. La inclusión de tecnologías en el acoso cibernético, sin embargo, puede llevar a una menor conciencia del problema porque los adultos pueden no estar involucrados en el mismo espacio cibernético donde ocurre (Dehue, Bolman & Völlink, 2008). Del mismo modo, Cassidy, Brown y Jackson (2012) señalan que la mayoría de los episodios de acoso cibernético comienzan desde las computadoras del hogar, lo que hace que la participación de los docentes se aleje aún más de la intervención. Esto sugiere, sin embargo, que los padres pueden desempeñar un papel importante en la prevención del acoso cibernético y ayudar a su hijo, que podría ser una víctima, ya que podrían darse cuenta y llamar la atención del personal de la escuela. Desafortunadamente, los padres pueden no estar involucrados con el problema. Cassidy (et al., 2012) evaluó a 315 padres de tres escuelas diferentes en Canadá para estudiar su nivel de conocimiento y preocupación sobre el acoso cibernético. Descubrieron que los padres no estaban familiarizados con las redes sociales más recientes, como Facebook -en ese entonces-. Además, si bien conocen la existencia del acoso cibernético, no están tan preocupados por ello.

La **relación de desequilibrio de poder** entre la víctima y el acosador en el acoso escolar no se aplica necesariamente a todos los

episodios de acoso cibernético, lo cual dificulta su definición en comparación con las características del acoso escolar (Wolak, Mitchell & Finkelhor, 2007; Dooley, Pyzalski & Cross, 2009; Slonje, Smith y Frisén, 2013). Para examinar esto, Vandebosch y Van Cleemput (2008) condujeron 53 grupos focales con estudiantes (10-18 años) para discutir cómo definir el acoso cibernético a partir de las percepciones de los estudiantes. Aquellos que admitieron un papel de acosador también reconocieron a sus víctimas en la vida real, que fueron percibidas como más débiles, con igual fuerza o más fuertes. Otros investigadores argumentan que el desequilibrio de poder puede ser explicado como una función de más habilidades y conocimientos tecnológicos, pero al mismo tiempo reconocen que algunas acciones no requieren niveles más altos de experiencia, como tomar y cargar una foto (Dooley, Pyzalski & Cross, 2009).

Una agresión repetitiva, que significa intento permanente y acción para dañar a otros, es otro aspecto crucial de la definición de acoso escolar que puede diferir del acoso escolar cibernético. Para el acoso cibernético no es necesario considerar las agresiones múltiples para reconocer este tipo de comportamiento, porque un simple acto de agresión, como subir una imagen/video ofensivo sobre otra persona a la web, puede estar en línea para siempre y seguir lastimando a la víctima una y otra vez. En otras palabras, solo una acción tecnológica puede ser suficiente para convertirse en un acto repetitivo de agresión contra la víctima, como en el acoso escolar (Willard, 2007). En el acoso escolar cara a cara, un solo acto no persiste en el tiempo de la misma manera. Un acto de acoso escolar no puede considerarse acoso escolar, ya que no es repetitivo, pero un acto de acoso cibernético puede ser repetitivo. Por lo tanto, es difícil definir el aspecto repetitivo de la agresión en el acoso cibernético. Además, esta característica del acoso cibernético puede tener consecuencias negativas para la víctima, porque es más difícil escapar de una agresión 24/7 proporcionada por las tecnologías (Campbell et al., 2012). Además, este aspecto del acoso cibernético puede cuestionar la intención real de dañar del acosador. En otras palabras, es posible que una acción

aislada, como subir una imagen, se convierta en una agresión repetitiva para la víctima, que no es lo mismo si un acosador molesta constantemente a la víctima en el aula.

En las expresiones más comunes de acoso escolar, como la agresión relacional o física, la **identidad del perpetrador** (agresor) generalmente es reconocida por su víctima y sus compañeros de clase. Sin embargo, en el acoso cibernético el perpetrador puede ocultar su identidad debido al uso de la tecnología. La naturaleza desconocida del perpetrador puede ser más estresante para la víctima porque no sabe a quién evitar, a quién denunciar para detener la agresión, y también puede llevar a la desconfianza de los amigos y compañeros y, por ende, al aislamiento social.

Además, es posible formular la hipótesis de que la tecnología, como internet, no inhibe a los estudiantes para que actúen agresivamente contra los demás, ya que como ciberacosadores pueden ocultar su identidad (Willard, 2003; Kowalski, Limber & Agatston, 2012). Sin embargo, encontrar evidencia para apoyar el efecto directo de las tecnologías que no inhiben el comportamiento del acoso cibernético podría ser complicado de establecer. Wong-Lo, Bullock & Gable (2012) estudiaron esta actitud de desinhibición usando el término ambigüedad, para referirse a la idea del anonimato que podría llevar más fácilmente a intimidar a otros porque pueden esconderse detrás de otra identidad. Al mismo tiempo, según otros investigadores, el anonimato del perpetrador puede ayudar a disminuir su responsabilidad en la agresión (Walker, Craven, & Tokunaga, 2013).

La identidad del perpetrador no solo puede ser desconocida, sino que también puede tomar una forma que va más allá de la escuela. Por ejemplo, en una noticia ampliamente publicada en 2006, una adolescente de Missouri, en Estados Unidos, llamada Megan Meier, se suicidó a los 13 años. Megan se suicidó atribuyendo la causa a la influencia de la red social MySpace. En esa red social estableció una amistad con otro adolescente llamado Josh, quien al final de la amistad le envió mensajes agresivos. Después de la investigación

judicial llevada a cabo, se reveló que Josh era una mujer adulta, Lori Drew, madre de una amiga de Megan, que estaba molesta con Megan (Tokunaga, 2010). Este ejemplo resalta la complejidad de este nuevo fenómeno para reconocer quién está realmente involucrado en los actos de victimización. Las diferencias entre el acoso cibernético y las formas tradicionales de acoso escolar han llevado a muchos investigadores a definir el acoso cibernético como su propia forma de agresión relacionada con el acoso escolar, pero distinta de la esta.

En resumen, aunque existe una superposición importante entre el acoso escolar y el acoso escolar cibernético, y es posible considerar este comportamiento como un tipo de acoso, hay muchos aspectos que cuestionan esa definición. Por ejemplo, no está claro capturar la intención de dañar, la audiencia es más grande y la identidad del perpetrador es desconocida en su mayor parte, que son algunos ejemplos que respaldan el argumento de considerar el acoso cibernético como una forma única de agresión.

Acoso escolar cibernético

Los investigadores han identificado conceptos, definiciones y mediciones que distinguen el acoso cibernético del acoso escolar. Con este fin, lo han llamado de muchas maneras, incluida la agresión por internet, el acoso en internet, la agresión electrónica, el acoso cibernético y, por supuesto, el acoso escolar cibernético (Kowalski, Limber & Agatston, 2012; Tokunaga, 2010). Hasta ahora, una de las definiciones más comunes de acoso cibernético es la descrita por Smith (et al., 2008): “Un acto agresivo e intencional llevado a cabo por un grupo o individuo, utilizando formas electrónicas de contacto, en repetidas ocasiones en el tiempo y en contra de una víctima que no puede defenderse fácilmente” (p. 376). Sin embargo, esta definición ha sido criticada porque no captura todos los aspectos importantes del acoso cibernético. Por ejemplo, algunos investigadores consideran que el término formas electrónicas de contacto requiere una mayor precisión porque el término es demasiado general y no

está claro a qué se refiere ni qué tipo de tecnologías se consideran, como internet, mensajes de texto u otros. Esta distinción es importante porque el comportamiento podría cambiar según el acceso y el tipo de tecnologías involucradas (Smith, del Barrio & Tokunaga, 2013).

Patchin e Hinduja (2012) describieron las características que deben tenerse en cuenta en la definición de este constructo, como el uso de tecnología como una computadora, teléfono celular, tableta o cualquier dispositivo electrónico, la intención de dañar, tener consecuencias negativas y comportamientos agresivos repetitivos. Li, Smith & Cross (2012) reconocieron otras características del acoso cibernético como la dependencia de cierto grado de conocimiento y experiencia tecnológica, y un tipo de agresión indirecta más bien que directa (cara a cara) en su mayor parte. Tokunaga (2010) realizó una meta-síntesis para resumir investigaciones importantes sobre ciberacoso comparando diferentes definiciones utilizadas en la investigación. Por ejemplo, incluyen la noción de daño, hostilidad o agresión utilizando un tipo de dispositivo electrónico inespecífico. Por el contrario, otro aspecto varía según las definiciones, como quién se involucra en la agresión (un grupo o un individuo), lo deliberado y voluntario de la acción, y la repetición a lo largo del tiempo. Con el fin de unir las definiciones inconsistentes en la literatura, el autor proporciona la siguiente definición: “Acoso cibernético es cualquier comportamiento realizado a través de medios electrónicos o digitales por individuos o grupos que reiteradamente comunica mensajes hostiles o agresivos destinados a infligir daño o incomodidad a otros” (p. 278).

Investigaciones han descrito diferentes tipos de acoso cibernético. Estos tipos pueden tener lugar en muchos diversos contextos, estableciendo un tipo específico de relación entre la víctima y el acosador. Pueden aparecer juntos o por separado y, en algunos casos, los límites entre ellos siguen siendo un tema de debate (Willard, 2007). La siguiente tabla 1 ofrece una clasificación, que diferencia la

ubicación y la relación entre los estudiantes. Además, para comparar el acoso cibernético con el acoso escolar tradicional, se ha incluido una nueva columna, que describe el tipo de relación que existe entre la víctima y el acosador como un proxy del desequilibrio de poder.

TABLA1
DIFERENTES TIPOS DE ACOSO ESCOLAR CIBERNÉTICO

Tipo	Definición	Lugar	Tipo de relación
Flameante (<i>Flaming</i>)	Agresión agitada entre dos personas, usando lenguaje vulgar, insultos y amenazas.	Lugares comunes públicos (por ejemplo, salas de chat).	No implica un desequilibrio de poder.
Acoso (<i>Harassment</i>)	Envío de diferentes tipos de mensaje a la misma persona, de forma ofensiva.	Formas personales de comunicación (por ejemplo, correos electrónicos).	Implica repetición y agresiones unidireccionales.
Denigración (<i>Denigration</i>)	Decir algo hiriente, falso o incluso cruel sobre los demás.	Diferentes espacios en línea.	Relación equilibrada o desequilibrada.
Imitaciones (<i>Impersonation</i>)	Acceder a claves o contraseñas tecnológicas personales.	Cualquier forma de comunicación (por ejemplo, cuenta de correo electrónico con contraseña).	Relación equilibrada o desequilibrada.
Excursión y engaño (<i>Outing and Trickery</i>)	Compartir información personal sobre una persona con otros.	Cualquier forma de comunicación (por ejemplo, imágenes privadas).	Relación desequilibrada.
Exclusión (<i>Exclusion</i>)	Excluir a alguien del "grupo virtual".	En línea, <i>blogging</i> de grupo o entorno protegido con contraseña.	Relación desequilibrada.
Ciber acecho (<i>Cyberstalking</i>)	Enviar mensajes repetitivos dañinos e intimidatorios a otros	Entornos de comunicación personal.	Relación desequilibrada.
Amenazas cibernéticas (<i>Cyberthreats</i>)	Declaraciones directas o indirectas de agresión, daño o incluso suicidio.	Cualquier forma de comunicación.	Relación equilibrada o desequilibrada.

Note: Adaptado de Willard, 2007, p. 6-14.

Teniendo en cuenta la definición de cada tipo de acoso cibernético descrito, es posible identificar elementos comunes. Por ejemplo, hay una acción intencional para dañar a alguien usando diferentes formatos directos, como mensajes, e indirectos, como compartir información personal. Además, el lugar donde se produce el acoso cibernético varía en función del tipo de agresión, pero comparten el componente del uso de las tecnologías, principalmente internet.

No es posible reconocer una relación desequilibrada entre la víctima y el acosador de todos los tipos de acoso escolar cibernético. Por ejemplo, excluir a alguien de un grupo virtual es un buen ejemplo de una relación sin equilibrio. La víctima tiene pocas alternativas para enfrentar esa agresión. En contraste, el tipo de acoso flameante implica un tipo de agresión bidireccional entre la víctima y el perpetrador.

La diversidad entre los estudios es un problema porque podrían estar midiendo diferentes fenómenos o aspectos del acoso cibernético. Esto puede explicar la diversidad en los resultados del rol de víctima y perpetrador del acoso cibernético, por ejemplo. Al mismo tiempo, la diversidad de la edad de los participantes de los estudios podría moderar estos resultados teniendo en cuenta los aspectos de desarrollo de los participantes. En otras palabras, el comportamiento de acoso cibernético podría tener una expresión diferente entre los estudiantes de escuela primaria o secundaria en comparación con los estudiantes universitarios. Los estudios e investigadores deben abordar estas consideraciones de desarrollo. Por lo tanto, cualquier comparación internacional o nacional requiere una revisión de cualquiera de estos aspectos metodológicos. Además, los componentes de medición, tales como la validez y fiabilidad de los instrumentos, deben ser informados y descritos con más detalle.

Sin embargo, teniendo en cuenta la ausencia de una teoría del acoso cibernético y el debate conceptual sobre la superposición entre el acoso y el acoso cibernético, se espera que se vea esta diversidad. Desafortunadamente, esto limita nuestra comprensión del acoso cibernético y el acoso escolar entre los niños y adolescentes.

COMENTARIOS FINALES

Estudios sobre el acoso escolar cibernético pueden informar las políticas públicas con conocimiento y comprensión sobre este fenómeno. Los encargados de formular políticas pueden considerar diferentes acciones para contribuir a prevenir el acoso cibernético. Por ejemplo, es posible crear una legislación contra el acoso cibernético en las escuelas a diferentes niveles, como el contexto nacional, estatal y de distrito. En otras partes del mundo, como Europa, solo unos pocos países no tienen ningún tipo de actos contra el acoso escolar a nivel nacional (Ananiadou & Smith, 2002). Sin embargo, la inclusión del acoso cibernético no está claramente establecida en todos los casos, aun así es un ejemplo a seguir. Además, diferentes regulaciones deberían definir la responsabilidad legal de las escuelas sobre el acoso cibernético. Esto es importante porque este tipo de agresión se lleva a cabo principalmente fuera de la propiedad de la escuela, como contextos en línea (Mason, 2008) o en el hogar de los estudiantes. La escuela debe intervenir debido a sus obligaciones de proporcionar a los estudiantes un entorno seguro para aprender y desarrollarse (Sharif, 2005).

Los esfuerzos de prevención pueden tomar diferentes formas. Por ejemplo, el sector privado puede contribuir patrocinando una campaña pública para concientizar a la población o también apoyar programas de prevención en las escuelas. Los esfuerzos de prevención deben proporcionar capacitación a los maestros, consejeros escolares y familias sobre las consecuencias y los riesgos del acoso cibernético (Suzuki et al., 2012).

La necesidad de la evaluación de programas es un ejemplo de la dirección para futuras investigaciones sobre ciberacoso. Sin embargo, en los últimos 20 años ha habido mejoras importantes en la investigación del acoso cibernético, los académicos continúan enfrentando una serie de desafíos conceptuales y metodológicos con el fin de aumentar la comprensión de este fenómeno (Bauman, Cross & Walker, 2013). Por lo tanto, se necesitan teorías sobre acoso

cibernético para tener una mejor comprensión de este fenómeno, como también modelos teóricos que puedan explicarlo (Espelage, Rao & Craven, 2013).

Asimismo, resultados inconsistentes sobre la raza, el género y el estado socioeconómico relacionados con el acoso cibernético necesitan una comprensión más profunda. Al principio, pueden explicarse por la ausencia de modelos teóricos más sólidos, o como resultado del déficit de mejores instrumentos para medir el acoso cibernético. Por lo tanto, futuros estudios de acoso cibernético pudieran aumentar su comprensión sobre estas variables importantes, como la raza y el género, mediante la mejora de propiedades psicométricas de los instrumentos que ya existen, y también el desarrollo de nuevas formas de medir el acoso cibernético.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANANIADOU, K. & SMITH, P. K. (2002). *Legal requirements and nationally circulated materials against school bullying in European countries. Criminology and Criminal Justice*, 2(4), 471–491. doi:10.1177/17488958020020040501.
- BAUMAN, S. (2011). *Cyberbullying: What counselors need to know*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- BAUMAN, S. (2013). “Why it matter. Introduction”. In Bauman, S., Cross, D., & Walker, J. L. (Eds.) *Principles of cyberbullying research: definitions, measures, and methodology* (pp. 3-20). Routledge.
- BAUMAN, S., CROSS, D. & WALKER, J. L. (Eds.). (2013). *Principles of cyber bullying research: definitions, measures and methodology*. Routledge.
- BEATY, L. A. & ALEXEYEV, E. B. (2008). *The problem of school bullies: What the research tells us*. ADOLESCENCE-SAN DIEGO-, 43(169), 1.
- BERAN, T. (2006). *Preparing teachers to manage school bullying: The hidden curriculum*. *Journal of Educational Thought*, 40(2), 119–128.
- BERGER, C., RODKIN, P. C. & KARIMPOUR, R. (2008). “Bullies and victims at school: Perspectives and strategies for primary prevention”. En T.

- Miller (Ed.), *School violence and primary prevention* (pp.295-322). New York: Springer-Verlag.
- BHAT, C. S. (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.
- BJORKQVIST, K. (1994). *Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research*. Sex Roles, 30(3-4), 177-188. doi:10.1007/BF01420988.
- CAMPBELL, M., SPEARS, B., SLEE, P., BUTLER, D. & KIFT, S. (2012). "Victims' perceptions of traditional and cyberbullying, and the psychosocial correlates of their victimisation". *Emotional and Behavioural Difficulties* 17.3-4 (2012): 389-401.
- CASSIDY, W., BROWN, K. & JACKSON, M. (2012). "Making kind cool": Parents' suggestions for preventing cyber bullying and fostering cyber kindness". *Journal of Educational Computing Research*, 46(4), 415-436. doi:10.2190/EC.46.4.f.
- DEHUE, F., BOLMAN, C. & VÖLLINK, T. (2008). *Cyberbullying: youngsters' experiences and parental perception*. *Cyberpsychology & Behavior: The impact of the internet*, Multimedia and virtual reality on behavior and society, 11(2), 217-23. doi:10.1089/cpb.2007.0008.
- DOOLEY, J. J., PYŻALSKI, J. & CROSS, D. (2009). *Cyberbullying versus face-to-face bullying*. *ZeitschriftFürPsychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 182-188. doi:10.1027/0044-3409.217.4.182.
- 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. Retrieved from <<http://psycnet.apa.org/psycinfo/2003-09341-007>>.
- ESPELAGE, D.L., RAO, M.A. & CRAVEN, R. (2013). "Theories of cyberbullying". In Bauman, S., Walker, J. & Cross, D. (Eds). *Principles of cyberbullying research: Definition, methods, and measures*. (pp. 49-67) NY & London: Routledge.
- FARRINGTON, D. (1993). *Understanding and preventing bullying*. *Crime & Just.*, 17, 381-458.
- GENDRON, B. P., WILLIAMS, K. R. & GUERRA, N. G. (2011). "An analysis of bullying among students within schools: estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate". *Journal of School Violence*, 10(2), 150-164. doi:10.1080/15388220.2010.539166.

- HINDUJA, S. & PATCHIN, J. W. (2010). *Bullying, cyberbullying, and suicide*. *Archives of suicide research*, 14(3), 206-221. doi:10.1080/13811118.2010.494133.
- HUNTER, S. C., BOYLE, J. M. E. & WARDEN, D. (2004). *Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: the influence of school-stage, gender, victimisation, appraisal, and emotion*. *The British Journal of Educational Psychology*, 74(Pt 3), 375–90. doi:10.1348/0007099041552378.
- KOKKINOS, C. M. & KIPRITSI, E. (2011). *The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents*. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41–58. doi:10.1007/s11218-011-9168-9.
- KOWALSKI, R. M., LIMBER, S. E. & AGATSTON, P. W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the digital age*, 2nd end. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- LI, Q. (2007). *New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools*. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1777–1791. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2005.10.005.
- LI, Q., SMITH, P. K. & CROSS, D. (2012). “Research into cyberbullying: Context”. In Q. Li, D. Cross & P. K. Smith (Eds.). *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp. 3–12). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- LOVEGROVE, P. J., HENRY, K. L. & SLATER, M. D. (2012). *Examination of the predictors of latent class typologies of bullying involvement among middle school students*. *Journal Of School Violence*, 11(1), 75-93. doi:10.1080/15388220.2011.631447.
- MASON, K. L. (2008). *Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel*. *Psychology in the Schools*, 45(4), 323–348. doi:10.1002/pits.20301.
- OLWEUS, D. (1993). “Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program”. In S. Hodgins (Ed.). *Mental disorder and crime* (pp. 317-349). Thousand Oaks, CA US: Sage Publications, Inc.
- OLWEUS, D. (1994a). *Annotation: Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program*. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 35(7), 1171–1190. doi: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x.
- OLWEUS, D. (1994b). “Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program”. In L. R. Huesmann

- (Ed.). *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 97-130). New York: Plenum.
- _____. (1999). "Sweden". In P. K., Smith, y Morita, J. Junger-Tas, D. *The nature of school bullying: A cross national perspective* (pp.7-27). London: Routledge.
- _____. (2012). *Cyberbullying: An overrated phenomenon? European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520–538. doi:10.1080/17405629.2012.682358.
- PATCHIN, J. W. & HINDUJA, S. (2012). "Cyberbullying: An update and synthesis of the research". In J. Patchin & S. Hinduja (Eds.). *Cyberbullying prevention and response: Expert perspectives* (pp. 13–35). New York: Routledge.
- RASKAUSKAS, J. & STOLTZ, A. D. (2007). *Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. Developmental Psychology*, 43(3), 564–575. doi: 10.1037/0012-1649.43.3.564.
- RIEBEL, J., JAGER, R. & FISCHER, U. (2009). *Cyberbullying in Germany—an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. Psychology Science Quarterly*, 51(3), 298–314.
- RIGBY, K. (2004). *Addressing bullying in schools: theoretical perspectives and their implications. School psychology international*, 25(3), 287–300. doi: 10.1177/0143034304046902.
- _____. (2007). *Bullying in schools and what to do about it: revised and updated*. Aust Council for Ed Research.
- ROLAND, E. & IDSØE, T. (2001). *Aggression and bullying. Aggressive Behavior*, 27(6), 446–462. doi:10.1002/ab.1029.
- SALMIVALLI, C. (2010). *Bullying and the peer group: a review. aggression and violent behavior*, 15(2), 112–120. doi:10.1016/j.avb.2009.08.007.
- SLONJE, R., SMITH, P. K. & FRISÉN, A. (2013). *The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. Computers in Human Behavior*, 29(1), 26–32. doi: 10.1016/j.chb.2012.05.024.
- SMITH, P. K., DEL BARRIO, C. & TOKUNAGA, R. S. (2013). "Definitions of bullying and cyberbullying: How useful are the terms?". In Bauman, S., Cross, D. & Walker, J. L. (Eds.) *Principles of cyberbullying research: definitions, measures, and methodology* (pp. 26-45). Routledge.
- SMITH, P. K., MAHDAVI, J., CARVALHO, M., FISHER, S., RUSSELL, S. & TIPPETT, N. (2008). *Cyberbullying: Its nature and impact in secondary*

- school pupils*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x.
- SPEARS, B., SLEE, P., OWENS, L. & JOHNSON, B. (2009). *Behind the scenes and screens: Insights into the human dimension of covert and cyberbullying*. *Journal of Psychology*, 217(4), 189-196. doi: 10.1027/0044-3409.217.4.189.
- SULLIVAN, K. (2011). *The anti-bullying handbook*. United States: Book News, Inc.
- SUZUKI, K., ASAGA, R., SOURANDER, A., HOVEN, C. W. & MANDELL, D. (2012). *Cyberbullying and adolescent mental health*. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 24(1), 27-35.
- SWEARER, S. M., PEUGH, J., ESPELAGE, D.L., SIEBECKER, A. B., KINGSBURY, W. L., & BEVINS, K. S. (2006). "A socioecological model for bullying prevention and intervention in early adolescence: An exploratory examination". In S.R. Jimerson & M. Furlong (Eds.). *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (pp. 257-273). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- TOKUNAGA, R. S. (2010). *Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization*. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287. doi:10.1016/j.chb.2009.11.014.
- VANDEBOSCH, H. & VAN CLEEMPUT, K. (2008). *Defining cyberbullying: a qualitative research into the perceptions of youngsters*. *Cyberpsychology & Behavior: The Impact of the Internet, Multimedia and Virtual Reality on Behavior and Society*, 11(4), 499-503. doi:10.1089/cpb.2007.0042.
- WAASDORP, T. E. & BRADSHAW, C. P. (2011). *Examining student responses to frequent bullying: A latent class approach*. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 336-352. doi:10.1037/a0022747.
- WADE, A. & BERAN, T. (2011). *Cyberbullying: The new era of bullying*. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), 44-61. doi:10.1177/0829573510396318.
- WALKER, J., CRAVEN, R. G. & TOKUNAGA, R. S. (2013). "Introduction". In Bauman, S., Cross, D. & Walker, J. L. (Eds.) *Principles of cyberbullying research: definitions, measures, and methodology* (pp. 3-20). Routledge.
- WANG, J., IANNOTTI, R. J., LUK, J. W. & NANSEL, T. R. (2010). *Co-occurrence of victimization from five subtypes of bullying: physical, verbal, social exclusion, spreading rumors, and cyber*. *Journal of Pediatric Psychology*, 35(10), 1103-1112. doi:10.1093/jpepsy/jsq048.

- WANG, J., IANNOTTI, R. J., NANSEL, T. R. (2009). *School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational, and cyber*. Journal of Adolescent Health, 45(4), 368–375. doi:10.1016/j.jadohealth.2009.03.021.
- WILLARD, N. (2003). *Off-campus, harmful online student speech*. Journal of School Violence, 2(1), 65-93. doi: 10.1300/J202v02n01_04.
- WILLARD, N. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, IL, US: Research Press, Champaign, IL.
- WOLAK, J., MITCHELL, K. J. & FINKELHOR, D. (2007). *Does online harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts*. Journal of Adolescent Health, 41(6), S51-S58. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.08.019.
- WONG-LO, M., BULLOCK, L. & GABLE, R. (2012). *Cyber bullying: practices to face digital aggression*. Emotional and Behavioural Difficulties. 16(3), 317-325.
- YBARRA, M. L. & MITCHELL, K. J. (2004). *Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver-child relationships, internet use, and personal characteristics*. Journal of Adolescence, 27(3), 319-336.

HABILIDADES BLANDAS Y CONVIVENCIA

Quintana P., Alberto L., Calero E.,
Ofelia P. y Ruiz S., Gabriela Y.

Quintana P., Alberto

Decano de la Facultad de Psicólogos de la UNMSM. Profesor Principal e Investigador de la UNMSM. Profesor en la categoría de Principal y Decano de la Facultad de Psicología 2016-2020 de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, UNMSM.

Calero E. Ofelia

Magíster en Psicología Clínica y de la Salud en la UNMSM. Magíster en Psicología Clínica y de la Salud por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Coordinadora del programa de formación de capacidades blandas para el liderazgo de los estudiantes de Estudios Generales de la UNMSM.

Ruiz S. Gabriela

Magíster en Psicología Educativa de la UNMSM. Magíster con mención en Psicología Educativa por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Licenciada en Educación y docente coordinadora de tutoría en ejercicio en la UGEL 05 del Minedu.

Ortega (2016) afirma que si bien se pretende que las escuelas ayuden a los niños a adquirir las habilidades, conocimientos, capacidades y disposiciones que les ayudarán a triunfar en la vida, sin embargo, tradicionalmente las escuelas se han enfocado predominantemente en el conocimiento académico, lectura, escritura, matemáticas, ciencias, estudios sociales y solo en el mejor de los casos en habilidades de pensamiento crítico de orden superior y de resolución de problemas.

Por otro lado, los empleadores, los diseñadores, los ejecutores de programas y los investigadores coinciden en afirmar que existe un creciente conjunto de investigaciones de diversas disciplinas sociales y de la salud, incluyendo la psicología, la economía, la neurociencia y la educación, que indican que no son solo los conocimientos y las habilidades de pensamiento crítico lo que importa para lograr el éxito, sino que las estrategias y las personalidades que los estudiantes aportan durante el aprendizaje, también afectan sus posibilidades de éxito en la escuela y en la vida, y que la futura fuerza laboral no solo necesita un conjunto básico de aptitudes profesionales, sino también de determinadas actitudes para el éxito profesional a largo plazo (Ortega, 2016; Galloway y Col., 2017).

A este conjunto de actitudes se refieren como “habilidades blandas”, ya que este término es ampliamente comprendido entre la

juventud y los empleadores, si bien se conoce que el término “habilidades para la vida” es el más usado en el campo de la salud sexual y reproductiva, y que otros términos como habilidades no-cognitivas, habilidades emocionales, habilidades sociales y habilidades socioemocionales son los usados en otros contextos (Galloway y Col, 2017; Kautz y Col, 2014.).

La educación formal no produce las competencias blandas de manera manifiesta, puesto que la evaluación del desempeño de las instituciones educativas, y por ende la asignación de incentivos económicos, se realiza mediante instrumentos para evaluar contenidos cognitivos, e incluso se compara el éxito educativo entre los países mediante test cognitivos, tales como la prueba del Program for International Student Assessment (PISA), el Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) o la Evaluación Censal de Estudiantes del Ministerio de Educación, mediante la cual se compara a las escuelas públicas y privadas del Perú.

La dificultad de formar las competencias blandas se explica también por su fuerte dependencia de los rasgos de personalidad, los que no necesariamente pueden modificarse por medio de la educación formal estándar. A largo plazo, es muy difícil cambiar permanentemente aspectos de la personalidad mediante intervenciones puntuales (Mc Gue, Bacon & Lykken, 1993), salvo que estas sean realizadas a muy temprana edad. En el corto plazo solo es posible modificar aspectos de la personalidad con cambios relativamente drásticos, como por ejemplo cambiando el rol que cumple la persona en la sociedad (Roberts, Helson & Kihnen 2002; Gottschalk, 2005).

Más aún, partiendo que en el centro educativo la convivencia se entiende como el conjunto de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de la comunidad educativa, y en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, estatus y poder (Rosario Ortega, 1997). Se conoce que aquello que se ha identificado como el maltrato entre pares, está presente en las relaciones interpersonales que viven continuamente

los alumnos desde los inicios de la escuela como institución social y ha venido siendo constitutiva de esta (Quintana y Ruiz, 2013), tanto así que si bien recién desde la década de 1970 el noruego Olweus llamó la atención sobre su prevalencia del *bullying* y los daños que ocasiona en víctimas y agresores la dinámica interpersonal de la violencia entre pares, en tanto, el acosador logra la intimidación del otro chico, que lo percibe como más fuerte, más allá de si esta fortaleza es real o subjetiva, siendo que, poco a poco, el niño acosado comienza a experimentar diversas consecuencias psicológicas ante la situación, como el temor de asistir a la escuela, o el retraimiento ante sus compañeros, etc. (Collel, 2007). Y son numerosas las publicaciones que se han efectuado a partir de esa época.

Es decir, el *bullying*, cuyos casos revelan abuso de poder, no es un fenómeno nuevo en las escuelas, durante mucho tiempo los escolares peruanos, por ejemplo, han venido siendo víctimas de la violencia entre pares, *bullying*, que asigna el rol de sumisión a personas discriminadas por ser en algo diferentes al resto. Marginación que en los 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 (Quintana, 2017), como se denota de las descripciones precientíficas del *bullying* en la literatura peruana producida entre los siglos XIX y XX, donde se exponen reiterativamente situaciones que aluden la mencionada relación de dominio-sumisión. Como ejemplo de ello se tiene:

- César Vallejo (1932, en Sánchez, Z., 2016) quien en la obra *Paco Yunque* presenta a Paco, un niño andino como víctima y a Humberto Grieve, un niño blanco como abusador, hijo de la autoridad y principal funcionario del pueblo.
- José María Arguedas (1958) quien en su novela autobiográfica *Los ríos profundos* se presenta como un niño mestizo

víctima y a los niños andinos hijos de la servidumbre como abusadores.

- Vargas Llosa (1963) quien en su novela *La ciudad y los perros* presenta a Ricardo Arana, un niño afrodescendiente como víctima, que resulta humillado y asesinado por sus congéneres y a un niño blanco, el Jaguar, como abusador.

Hoy por hoy, por otro lado, los expertos están convencidos que para el mercado laboral las competencias blandas son mucho más relevantes que las competencias duras. Por ejemplo, Singer, Donoso & Rodríguez Sickert (2008) demuestran a partir de una base de datos de 107 programas de incentivos, que las habilidades más significativas para lograr aumentos de la productividad son el trabajo en equipo y el liderazgo.

En esta línea de pensamiento, estudios realizados por investigadores en EE.UU. han determinado que las habilidades no-cognitivas como responsabilidad, perseverancia, llevarse bien con otros, autocontrol emocional y motivación están altamente correlacionadas con los niveles educativos futuros (escolarización), así como con el éxito en la vida, incluyendo mayores ingresos y mejores tasas de empleo, mejores resultados de salud y con una prevención de comportamientos delictivos. Estudios recientes del Banco Mundial (Valerio, et al., 2014; y Banco Mundial, 2014) y la OCDE (Miyamoto, et al., 2015), fuera de los Estados Unidos, también encontraron asociaciones positivas similares entre las habilidades socioemocionales (o blandas) y los resultados en la vida.

En los Estados Unidos un estudio de la Association of American Colleges and Universities determinó que menos del 40% de los 400 empleadores encuestados cree que los recién graduados de la universidad estaban bien preparados en habilidades que son críticas para el éxito en el lugar de trabajo, incluyendo habilidades socioemocionales tales como la comunicación escrita y oral, el trabajo en equipo y la toma de decisiones éticas (Hart Research Associales, 2015).

Asimismo, más del 30% de las empresas latinoamericanas que participaron en una encuesta global de negocios, identificó una fuerza de trabajo inadecuadamente educada como una limitación importante para su éxito (Bassi y Col., 2012; Banco Mundial, 2014). Frecuentemente, se observa una alta correlación entre las competencias blandas de un individuo y su desempeño laboral a lo largo del tiempo (Barrick & Mount, 1991; Schmidt & Hunter, 2004; Judge et. al., 1999).

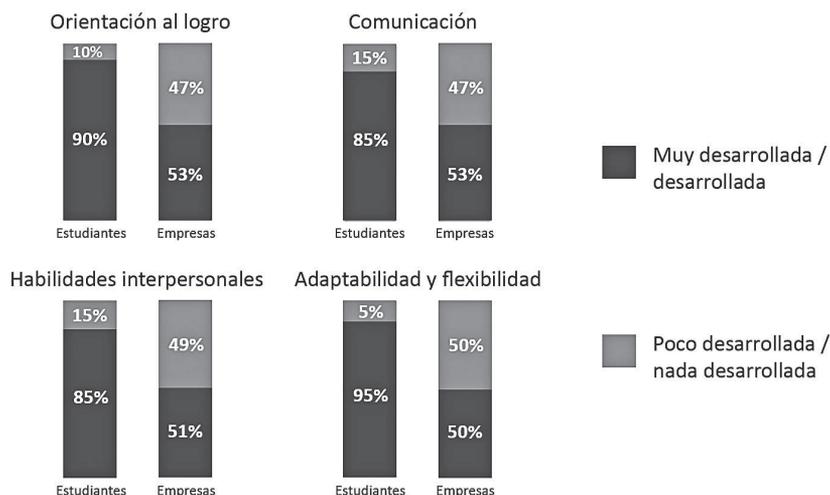
La evidencia internacional en torno a la desarticulación existente entre el mercado formativo y el mercado laboral, considera, entre una de sus consecuencias, a la ausencia de desarrollo de competencias blandas como factor clave que explica la vulnerabilidad de las personas en el trabajo.

En particular, los empleadores peruanos demandan trabajadores con habilidades genéricas desarrolladas; según Jaramillo y Silva (2011), la mitad de los empleadores señala entre las dificultades para contratar personal la falta de calificaciones o competencias referidas a habilidades cognitivas y técnicas, y hasta un 40% destaca la falta de habilidades socioemocionales relacionadas con la ética de trabajo, confiabilidad, trabajo en equipo, persistencia, adaptabilidad e iniciativa. El valor que les otorga el mercado laboral a las habilidades socioemocionales se pone de manifiesto en el ingreso, pues un trabajador con alta perseverancia en lograr sus propias metas tiene un ingreso 9% más alto que el de un trabajador menos perseverante, con el mismo nivel educativo, habilidad cognitiva y otras similares características socioeconómicas. Otro hallazgo de este estudio fue, por ejemplo, que la estabilidad emocional genera ventajas significativas en el nivel de ingresos al que pueden acceder las personas en el ámbito laboral (un incremento porcentual de 5,7% por hora trabajada).

Las investigaciones evidencian, además, que en el Perú existe un bajo desempeño en el desarrollo de las habilidades cognitivas y socioemocionales de su población. Resultado que contrasta con la

percepción subjetiva sobreestimada de sus competencias que tienen los jóvenes (gráfica 1).

GRÁFICA 1
¿QUÉ TAN DESARROLLADAS TIENEN LOS ESTUDIANTES ESTAS HABILIDADES?



Adaptado del estudio: Brechas perceptuales entre empleadores y estudiantes, sobre el ingreso al Mercado Laboral en el Perú, por LHH DBM Perú, 2014.

Flores (2009) ha dado cuenta de las principales competencias laborales requeridas por las empresas, lo cual permite observar que, en la base de la mayor parte de estas competencias, existen componentes de base socioemocional. Teniendo en cuenta ello, y que son numerosos los estudios que han establecido la significativa relación existente entre las habilidades socioemocionales con los desempeños en las áreas académica y laboral, el Banco Mundial (2011) ha hecho un llamado a priorizar el desarrollo conjunto tanto de habilidades cognitivas como socioemocionales para fomentar las oportunidades laborales.

¿QUÉ ES EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA?

En la actualidad, como parte de esta comprensión de necesidad de desarrollar las habilidades blandas, los educadores y los legisladores hablan sobre la importancia de educar al niño en su totalidad. Los cuatro pilares del conocimiento de la Unesco (aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos) abarcan habilidades cognitivas y no cognitivas, y muchos planes de estudio nacionales incorporan habilidades socioemocionales de una manera u otra (Miyamoto, et al., 2015).

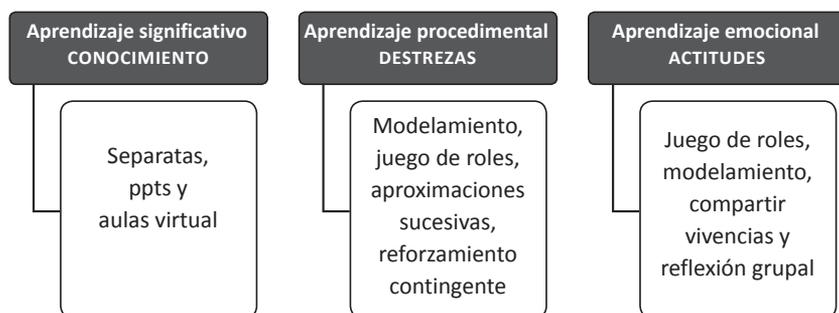
GRÁFICA 2
COMPONENTES DE LAS COMPETENCIAS



El convivir implica comportarse conforme a una serie de pautas y conductas que faciliten la aceptación y el respeto del otro como persona, asumiendo que las diferencias de ambos enriquecen mutuamente.

La educación para la convivencia supone la construcción de una experiencia escolar formativa para desarrollar valores, actitudes y habilidades socioemocionales y éticas que sustentan una convivencia social donde todos participan, comparten y se desarrollan plenamente (Hirmas y Eroles, 2008).

GRÁFICA 3
PRINCIPIOS Y TÉCNICAS DE APRENDIZAJE DIFERENCIAL PARA CADA
COMPONENTE DE LA COMPETENCIA



Educar para la convivencia es ofrecer a los niños las herramientas necesarias para relacionarse con otros de una manera cada vez más comprensiva y justa, y para que sean capaces de resolver problemas cotidianos. Estas competencias permitirán que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos, y respete y valore la pluralidad y las diferencias en la sociedad.

Formar para la convivencia es un trabajo de equipo y no hay que delegarlo solamente a la escuela y la familia. Se aprende también por la calle, en los medios de comunicación, en las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, y en cualquier situación interpersonal. Por ello, resulta importante traer estos mensajes al aula y al hogar y reflexionar sobre ellos (Ministerio de Educación de Colombia, 2018).

Pero, aunque el tratamiento curricular ha incluido a la educación de las actitudes, como contenidos académicos, y la educación en valores, como transversal, es necesario complementar esto con el desarrollo de un programa cuyos contenidos se refieran a las emociones, los sentimientos, las actitudes y los valores. Profundizando en el conocimiento de uno mismo/a y de los otros/as como seres cuyas emociones y sentimientos afectan a la vida de relación social; de comprender que podemos hacer daño si no aprendemos a conocerlos y respetarlos; y también de aprender a apreciar los propios sentimientos y valores, para evitar ser herido y lesionado en los derechos personales (Ortega et al., 1998).

Una educación capaz de incluir de manera pertinente a una amplia gama de estudiantes tradicionalmente excluidos, que comienzan a ser tenidos en cuenta en la escuela, desde el punto de vista de la responsabilidad por su desarrollo. Formar al niño y a la niña en su convivencia cotidiana, para que desarrollen estrategias de autocontrol, para que aprendan a desenvolverse y actuar en coherencia con las normas de convivencia que han sido acordadas.

En el Perú, se han venido realizando esfuerzos para modificar la convivencia basada en las relaciones de dominio y sumisión, por ejemplo la campaña comunicacional «Cero *bullying*, somos patas», lanzada por el Ministerio de Educación y el consorcio RPP, del 20 de octubre al 30 de noviembre del 2015, con el objetivo (WVP, 2018), cuyos ejes temáticos son los siguientes:

- Sensibilizar a madres y padres de familia, profesores y estudiantes para que la convivencia escolar en las IIEE se dé en un marco de respeto y tolerancia.
- Enfatizar la información a la ciudadanía respecto a cómo enfrentar situaciones de violencia escolar y apoyar para que los niños, niñas y adolescentes puedan enfrentar alguna situación de acoso escolar (*bullying*).

También se desarrolla la Estrategia Nacional contra la Violencia Escolar: «Paz escolar» (2013–2016), lanzada por el Ministerio de Educación como parte del Proyecto Educativo Nacional 2021 cuyas líneas de trabajo son las siguientes:

- La prevención, protección, provisión y participación, con la finalidad de reducir las tasas de violencia escolar, mejorar los logros de aprendizaje y aumentar la satisfacción con la vida de los y las escolares.

Entre los logros se tuvo la capacitación de la plana docente y directores en relación con la violencia escolar.

- El establecimiento del Sistema Especializado en Reporte de Casos sobre Violencia (SÍSeVe).

En julio del 2017, el Ministerio de Educación presentó la campaña «el *bullying* no da risa, reportemos», con la que se busca concientizar a la comunidad educativa para que denuncie todo tipo de maltrato físico o psicológico en las escuelas y así contribuir a erradicar la violencia.

- El 62% de los estudiantes encuestados entre 2014 y 2016 aseguró haber sido testigo de un caso de acoso, de cyberbullying o acoso escolar a través de los medios informáticos (internet o celulares), contra sus compañeros o contra su persona, y el 47.2% señaló que la agresión se realizó a través de internet.

SÍSeVe es una plataforma que permite contar con datos reales y desagregados sobre los incidentes de violencia escolar, a nivel nacional, regional y local. Además, ofrece pautas para:

- Evitar que dichas agresiones escolares se repitan.
- Información sobre dónde los afectados pueden encontrar apoyo en su localidad.
- Evitar la recontratación de profesoras o profesores que hayan sido sancionados judicial o administrativamente por agresiones a escolares.

- Y, articular con otros sistemas de protección infantil.

INICIATIVAS LEGISLATIVAS AL RESPECTO

Ley N°. 29719 - Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas.

Ley N°. 30797 - Ley que promueve la educación inclusiva, y modifica el artículo 52 e incorpora los artículos 19-a y 62-a en la ley 28044, Ley general de educación.

Estas medidas normativas se constituyen en una oportunidad y desafío que les brinda a los psicólogos y el resto de los profesionales y adultos que integran la comunidad educativa de las instituciones peruanas, a crear las condiciones necesarias para que las nuevas generaciones aprendan las habilidades blandas que les permitirán contribuir activamente a una futura convivencia positiva.

La convivencia positiva, según Reyes Polanco, es aquella que se construye día a día con el establecimiento de determinadas relaciones consigo mismo, con las demás personas y con el entorno (organismos, asociaciones, entidades, instituciones) fundamentadas en la dignidad humana, en la paz positiva y en el respeto a los derechos humanos

Este conoedor, sugiere actividades que sería recomendable realizar para conseguir una sana convivencia:

- Eliminar el paradigma de dominio/sumisión, sustituyéndolo por el de derechos y deberes de todas las personas.
- Eliminar y deslegitimar cualquier tipo de violencia en el afrontamiento de situaciones, problemas y conflictos.
- Superar todas las discriminaciones (género, etnia, origen social, creencias, orientación sexual).

- Promover la corresponsabilidad en el cuidado propio y de las demás personas, en la toma de decisiones, la resolución o transformación de los conflictos y el desarrollo de todos los aspectos de la vida cotidiana.
- Favorecer los procesos de desarrollo y mejora personal y colectiva para una VIDA saludable y pacífica.

En conclusión, en la actualidad la escuela se ve en la obligación de salir de su “zona de confort”, el encargo social explícito de organizar las condiciones para que las nuevas generaciones aprendan las hoy llamadas competencias o habilidades “duras” o cognitivas, es decir, la capacidad de interpretar, reflexionar, razonar, pensar de manera abstracta y asimilar ideas complejas, resolver problemas y generalizar de lo que se aprende, dejando fuera de sus planes de estudio el desarrollo de comportamientos y disposiciones de conducta. Hoy por hoy, para satisfacer las demandas de los agentes financieros y empresariales, de contar con trabajadores que posean habilidades “blandas” o socioemocionales desarrolladas, vale decir, pensamiento crítico, habilidad para resolver problemas, empatía, trabajo en equipo, etc. la escuela se ve en el imperativo de suscitar el desarrollo de sus estrategias, modos y usos de enseñanza, para desarrollar habilidades blandas y promover la convivencia positiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGUEDAS, J. M. (1958). *Los ríos profundos*. Buenos Aires: Ed. Losada.
- BANCO MUNDIAL (2011). *El desarrollo de habilidades socio-emocionales promueve las oportunidades laborales*, visto el 27/06/2018, en <<http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2011/06/21/world-bank-calls-for-prioritizing-the-development-of-cognitive-and-socio-emotional-skills-to-promote-employment-opportunities>>.
- BANCO MUNDIAL (2014). *STEP skills measurement. Overview & initial results*. PPT presentation. Visto el 15/12/2017, en <<http://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/step/about>>.

- BARRICK, M. R. and M. K. MOUNT (1991). *The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis*. Personnel Psychology. 44 (1), 1-26.
- BASSI, M., BUSSO, M., URZÚA, S. AND VARGAS, J. (2012). *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington, DC: Inter-American Development Bank.
- COLLEL, J. (2007). “Una aproximación al fenómeno del maltrato entre alumnos”. ICEV, *Revista de Estudios de la violencia*, N° 1.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2017). *Evaluación censal de estudiantes*, visto el 15/12/2017 en <<http://umc.minedu.gob.pe/resultadosece2016/>>.
- FLORES, M. S. (2009). *Principales competencias y modalidades de evaluación requeridas en los procesos de selección de personal en el mercado profesional*. Bolsa de Trabajo de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- GALLOWAY, T., LIPPMAN, L., BURKE, H., DIENER, O. GATES, S. (2017). *Measuring soft skills and life skills in international youth development programs: A review and inventory of tools*. Washington, DC:USAID.
- GOTTSCHALK, Peter (2005). *Can work alter welfare recipients' beliefs?* Journal of Policy Analysis and Management 24(3):485-98.
- HART RESEARCH ASSOCIATES (2015). *Falling short? College learning and career success. Selected findings from online surveys of employers and college students conducted on behalf of the Association of American Colleges and Universities*. Washington, DC: Hart Research Associates.
- HIRMAS, C. & EROLES, D. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz*. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
- JARAMILLO, C. F. & SILVA-JÁUREGUI, C. (2011). *Perú en el umbral de una nueva era. Lecciones y desafíos para consolidar el crecimiento económico y un desarrollo más incluyente*. Notas de Política, Volumen I. Lima: Banco Mundial.
- JUDGE, T. A., HIGGINS, C. A., THORESEN, K. J. & BARRICK, M. R. (1999). *The big five personality traits, general mental ability, and career success across the life span*. Personnel Psychology. 52 (3), 621–652.
- KAUTZ, T. D., HECKMAN, J., DIRIS, R., TERWEEL, B. & BORGHANS, L. (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and noncognitive skills to promote lifetime success*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

- LEY N.º 29719 - Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas.
- LEY N.º 30797 - Ley que promueve la educación inclusiva, y modifica el artículo 52 e incorpora los artículos 19-a y 62-a en la ley 28044, Ley General de Educación.
- LLOSA, V. (1963). *La ciudad y los perros*. Barcelona: Seix Barral.
- MCGUE, M., BACON, S. & LYKKEN, D. T. (1993). *Personality stability and change in early adulthood: a behavioral genetic analysis*. *Developmental psychology*, 29(1), 96-109.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA (2018). *Las competencias ciudadanas, una manera de interactuar con nuestro entorno social*. Visto el 28/06/2018 desde <<https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulo-123852.html>>.
- MIYAMOTO, K., HUERTA, M. C. & KUBACKA, K. (2015). *Fostering social and emotional skills for well-being and social progress*. *European Journal of Education*. 50(2), 147-160.
- ORTEGA GOODSPEED, T. (2016). *Desenredando la conversación sobre habilidades blandas*. Informe de Educación Mayo. Banco de Desarrollo de América Latina. Washington: The Dialogue Liderazgo para las Américas.
- ORTEGA, R. (1997), “El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales”. *Revista de Educación*, 31(3), 143-158.
- . (1998). “Trabajando con víctimas, agresores y espectadores de la violencia”. En: R. Ortega y col. *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, pp. 221-246.
- ORTEGA, R. Y CÓRDOBA, F. (2006). “Abordando el *bullying* desde la construcción de la convivencia: prólogo al trabajo de J. M^a. Avilés e Inés Monjas”. En: J. M^a. Avilés, *Bullying: el maltrato entre iguales*, Salamanca: Amarú Ediciones, pp. 13-17.
- PISA (2018). *Programa for Internacional Student Assessment*, visto el 27/06 /2018 de <<https://nces.ed.gov/surveys/pisa/>>.
- QUINTANA, A. y RUIZ, G. (2013). “Panorama de la investigación del *bullying* y *cyberbullying* en el Perú y el Mundo”. En *Bullying opiniones reunidas*. Lima: Observatorio sobre violencia y convivencia en la Escuela.

- QUINTANA, A. (2017). “Bases empíricas para la prevención del *bullying* en el Perú: Análisis bibliométrico y de contenido de ocho años de hallazgos”. En *Una visión iberoamericana de la concepción escolar*. Trujillo: Universidad Privada Antenor Orrego.
- ROBERTS, BRENT W., RAVENNA HELSON AND EVA C. KLOHNEN. (2002). *Personality development and growth in women across 30 years: Three perspectives*. *Journal of Personality* 70(1):79-102.
- ROSARIO DEL REY y Rosario ORTEGA (2007). *Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla*. *Escuela Abierta*. 10, 77-89.
- SÁNCHEZ, Z. (2016). *El bullying en “Paco Yunque” de César Vallejo*. *Hampi Runa*, 15(2), 285-295.
- SCHMIDT, F. L. & HUNTER, J. E. (2004). *General mental ability in the world of work*. *Psychology* 86(1):162-173.
- SINGER, M., DONOSO, P., RODRÍGUEZ-SICKERT, C. (2008). *A static model for first time group based incentives*. *International Journal of Production Economics* 115, 492-501.
- TIMSS (2018). *Trends in International Mathematics and Science Study*, visto el 27/06 /2018 de <<https://nces.ed.gov/timss/>>.
- VALERIO, A., PARTON, B. y ROBB, A. (2014). *Entrepreneurship education and training programs around the world*. Dimensions for success. Washington: The World Bank.
- WORLDVISION PERÚ (2018). *El Estado y la protección de la niñez y la adolescencia. Diagnóstico del Sistema de Protección en el Perú 2013 — 2017*. 1ra ed. Lima: Asvi Bienes & Servicios E.I.R.L.

ACTOS RELACIONALES Y AFECTIVOS ASOCIADOS AL
PROCESO DE VIRTUALIZACIÓN Y MEDIATIZACIÓN
EN ADOLESCENTES: SIGNIFICADOS DESDE LA
VIOLENCIA EN LA ESCUELA

Samuel Fuentealba Pérez,
Cristian Allende Ramírez

Samuel Fuentealba Pérez

Licenciado en Psicología. Magíster en Psicología Educacional, Académico del Departamento de Ciencias Sociales, Carrera de Psicología. Universidad de Tarapacá, Iquique. <sfuentealba@uta.cl>.

Cristian Allende Ramírez

Licenciado en Psicología. Magíster en Psicología Educacional, Profesional Servicio Nacional de Menores, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Gobierno de Chile. <callender77@gmail.com>.

INTRODUCCIÓN

Cada día que pasa, la violencia, en particular la violencia escolar, es fuente de mayor preocupación. La sociedad ve cómo el fenómeno de la violencia se expande y llega a manifestarse como lo habitual dentro de la comunidad. Los medios de comunicación no hacen más que informar, y en ocasiones remecer, a una opinión pública adormecida, pues siente y resiente cómo este fenómeno se escapa de las manos, sin comprender el cómo y el porqué de la escalada de la violencia.

Vivimos en una sociedad globalizada, que ha aportado una cantidad importante de desarrollos desde el punto de vista tecnológico, estableciendo una nueva dimensión en el ámbito de las relaciones interpersonales. La sociedad ha vivido cambios importantes, los cuales surgen de la sociedad globalizada, generando fenómenos como el individualismo, la potenciación de un modelo competitivo y el énfasis en conductas clasistas. En resumen, el modelo económico social de mercado promovido por las fuerzas que han facilitado la globalización ha hecho prevalecer el poder adquisitivo, relevando valores del tener por sobre el ser. Prima el yo por sobre el nosotros, el yo por sobre el otro.

Esta época caracterizada por una lógica de la individualidad que rige al pensamiento occidental como concepción ontológica totalitaria del ser, parece no solo construir al otro como otro (opositor-opuesto), sino como el depositario de atributos negativos, alguien de quien debemos separarnos y diferenciarnos, de tal manera que la libertad del sí mismo tenga como fundamento su supremacía. Y esa superioridad se alcanzaría reduciendo al otro al mí mismo. Esta ontología de la totalidad supone un pensamiento de la violencia que se ejerce sobre el ente (el otro) desde el ser (representado por el sí mismo) (Montero, 2002).

En el ámbito comunicacional, se habilitan nuevas representaciones de las identidades en la omnipresencia audiovisual. En este contexto, la realidad virtual es la aplicación práctica de modernas tecnologías informáticas que ayudan a crear, en sus usuarios, ilusiones y sensaciones referidas a la inmersión total o parcial en un mundo imaginado, que solo existe desde la pantalla que lo propone.

La construcción intelectual de la identidad y la alteridad pierde su base más sólida, el emplazamiento físico. Las nuevas formas de telepresencia y de la virtualidad permiten complejizar el fenómeno identitario, pues difuminan los límites espacio-temporales y, por tanto, la frontera entre el sí mismo y el otro (Silva, 2001).

La violencia generalizada proyectada en los medios de comunicación contribuye a la creación y consolidación de una cultura de niños, niñas y jóvenes, con características que pueden resumirse en narcisismo, banalización de la violencia como imagen urbana del mundo contemporáneo, legitimación de la utilización de medios violentos como forma de resolver los conflictos, consumismo, desensibilización de los jóvenes en relación con escenas de violencia física y mental e invisibilización de sus consecuencias en el sufrimiento del otro.

Para Baudrillard (2009), hay tres formas de violencia. La forma primaria es la agresión de la opresión, de la violación y el deterioro. La segunda es la violencia unilateral de los más poderosos, la

violencia política. Pero ahora tenemos una violencia del tercer tipo, más radical y sutil, la violencia de la información, de los medios de comunicación y de las imágenes. Este es un punto de controversia acerca de la violencia en las pantallas y los efectos de las imágenes en la mente de las personas.

En este nuevo contexto, Jean Baudrillard (1997) es uno de los que ha enfatizado la emergencia de una nueva forma de realidad, la hiperrealidad. Ella sería producida desde las nuevas tecnologías de comunicación, por él denominadas de simulaciones y sus correspondientes simulacros. Entiende que, desde las nuevas condiciones de comunicación mediática, las distinciones entre realidad y apariencia se han borrado.

La desmaterialización de la experiencia y la desindividualización, profundizadas por las técnicas de comunicación, quiebran la objetividad. La sociedad mediática aligera la realidad permitiendo la anulación de la dicotomía entre el sujeto y el objeto (Silva, 2001).

Esencialmente, la satisfacción y la felicidad se encuentran a través de la simulación e imitación de lo real, más que a través de la realidad misma. O sea, por completo una simulación. Disimular es fingir no tener lo que se tiene. Simular es fingir tener lo que no se tiene. Lo uno remite a una presencia, lo otro a una ausencia (Baudrillard, 1997).

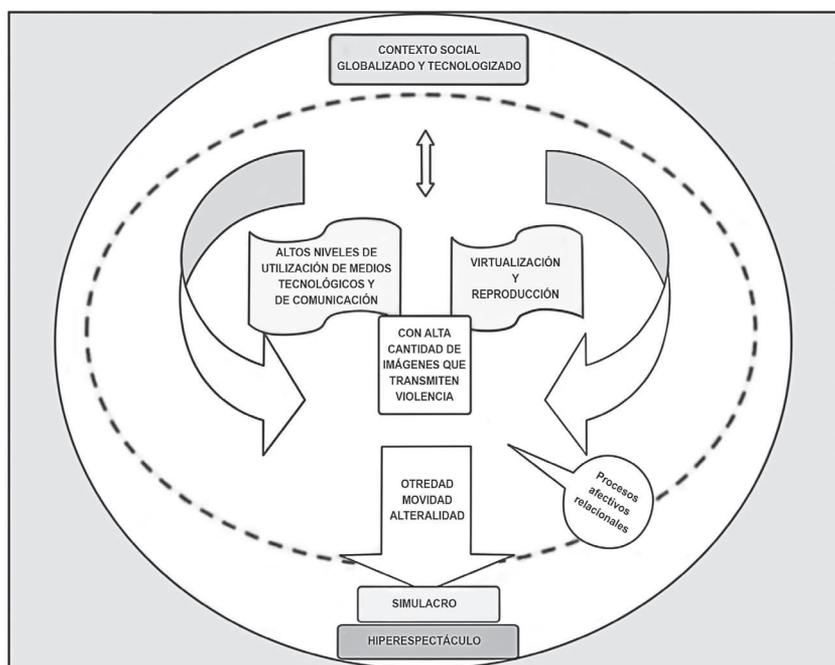
Guy Debord se refiere al proceso de mediatización de la comunicación y la relación con el otro a través de la pantalla: “El espectáculo no es un conjunto de imágenes, sino una relación social entre las personas mediatizada por las imágenes” (1997:14).

El espectáculo fue una imagen del mundo. El hiperespectáculo es una imagen de sí mismo. El espectáculo ha terminado. Estamos ahora en un hiperespectáculo. El espectáculo fue la contemplación. El hiperespectáculo es la contemplación continua y permanente, a cada momento me puedo conectar con la red y obtener mi realidad tal cual la espero, o, si no, la produzco a través, por ejemplo, de

publicar mis fotos en Facebook tratando de crear espectadores para que mi vida sea vista por todos y todas.

El otro es un yo que funciona a través de las circunstancias. El hiperespectáculo no es un conjunto de imágenes; es más una imagen única que no permite reflexión, es pantalla total, todo es evidente y transparente a la mirada del espectador, el cual también es protagonista. El hiperespectáculo es una fotografía de celular, la filmación de una pelea de estudiantes para publicarla. No hay verdad ni mentira en el hiperespectáculo, es solo una relación entre personas mediada por imágenes en que la vivencia de las emociones son indistinguibles, llegando a constituir una sociedad de la indiferencia. Cuando todo es pantalla, la imagen se torna como la única realidad posible. Cuando todo es imagen, no hay reflexión, no es una persona a la que están golpeando en el video que estoy viendo desde mi computador, es una imagen. Cuando la imagen lo es todo se quiebra el espejo, no existe el reflejo del otro, solo el reflejo de lo que el espectador quiere dar, el cual trata de transformar el espectáculo en la vida cotidiana. El hiperespectáculo no es un conjunto de imágenes, sino una relación social entre telespectadores mediados por imágenes trivializadas, las relaciones se virtualizan, siendo la imagen la única realidad visible, no hay sentido ni historia (Da Silva, 2007).

El hiperespectáculo se caracteriza por la emocionalidad sin afectividad (indiferencia); en él todo es evidente y transparente, no hay verdad o mentira. Las imágenes están allí para impresionar (deportes extremos, violencia) no para reflexionar. Aun cuando sean potencialmente peligrosas, lo importante es si generan más visitas en el sitio web. Es allí donde aparecemos en el escenario, teniendo que ser los mejores y más audaces para mantener los niveles de audiencia y no desaparecer. La red virtual da sentido (o nuevo sentido) como persona. El juego en la pantalla se transforma en una alineación permanente y continua. Lo importante en el hiperespectáculo es ser visto, pero en esta imagen no hay nada más allá de lo evidente, lo importante es generar el impacto que espera el espectador.



En este trabajo, presentamos una lectura de la información aportada por estudiantes participantes en una investigación de campo, que nos permite ilustrar cómo esta dinámica se produce y significa en estudiantes secundarios chilenos.

METODOLOGÍA

Objetivo

Conocer los significados asociados a la violencia escolar en adolescentes y de qué manera los medios de comunicación masiva y las tecnologías de información y comunicación intervienen e influyen en sus relaciones sociales y afectivas.

Diseño

Se realizó un estudio tipo cualitativo interpretativo.

Participantes

Dos grupos de ocho estudiantes de primer y segundo año de enseñanza media seleccionados por disponibilidad, pertenecientes a colegios del sistema municipal y articular subvencionado. Se encuentran ubicados en el rango etario entre los 14 y 16 años. Se consideró la igual distribución de género en la elección de los participantes.

Instrumentos

Entrevista grupal semiestructurada, la cual fue desarrollada en una conversación direccionada a través de preguntas abiertas relativas a los temas y subtemas identificados como críticos de análisis desde un contexto teórico definido.

Análisis de la información

Una vez obtenida la información y haber sido registrada en audio, se transcribió en una matriz relacional de clasificación, para descubrir las unidades de análisis, esto es lo que permitió establecer códigos que identifican las categorías de la comparación constante de segmentos o unidades de análisis (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), que aparecen en el discurso de los participantes. A través de la codificación se establecieron los temas y subtemas de análisis que dieron origen a los resultados.

RESULTADOS

Violencia percibida en el ambiente social

La violencia es percibida en situaciones o imágenes comunes en el medio social, encontrándose presente en forma constante en los distintos espacios de los que participan. Lo anterior abre el espacio para la otredad respecto de la comprensión de la violencia, pues existe una imposición de estas situaciones e imágenes desde el propio

medio que, en su contexto real, físico, generan su incorporación a la normalidad funcional.

“I: ¿Dónde ven más violencia en internet o en lo real? E: Por la casa, que siempre se ponen a pelear todo el día en frente, se ponen, a se ponen a tirar balazos, ayer nomás vi en las plazas y cuestiones”.

En este contexto real, los jóvenes se perciben como espectadores y, eventualmente, como actores, agrediendo o siendo agredidos; reconocen, asumen y aceptan la violencia, por absorción desde el entorno. Esa ha sido la forma de legitimación y, en algunos casos, la forma con la cual se reacciona frente a las provocaciones.

“La violencia se volvió normal porque ahora uno va a una casa y hay peleas en la familia, papá, mamá y uno va a una casa y hay problemas, aunque hay familias que están unidas, pero siempre habrá una pelea, o cuando llegamos al colegio, es normal que se burlen de uno cuando llega, o por msn o por internet es común”.

Desarrollan sentimientos ambivalentes frente a la violencia en lo real; en su externalización, existe una tendencia a ironizar o usar la burla sobre la situación violenta que observan en la realidad; sin embargo, sus relatos dan cuenta de que, en la intimidad de sus sentimientos, vivencian las experiencias violentas con rabia e impotencia, pues al ser solo espectadores, se encuentran imposibilitados de intervenir.

“I: ¿Qué piensan de la violencia? E: Mientras uno no esté metido no nos preocupa, a ver, la violencia es así, como que yo voy caminando (hace como si se va a reír) y pego un combo, una violencia... para mí es malo, es malo yo creo igual que la violencia no debe existir, porque hay algunos que no pelean a mano y al frente”.

“La violencia afecta en lo psicológico y en lo físico. Lo psicológico, porque molestan alguien demasiado y lo pueden llevar a cometer una locura. A la persona le hace un daño terrible, es como dañan su autoestima y destruye su mundo por dentro, hasta cortar la raíz de esa persona, o también en lo físico cuando hacen”.

Los discursos dan cuenta de que no solo viven y perciben la violencia en los medios de comunicación, sino que en sus liceos y poblaciones. Destacan los relatos donde se sienten amenazados y atemorizados debido a que su entorno próximo a sus viviendas “en el pasaje” golpean, asaltan, apuñalan o balean a alguien.

“I: ¿Cuándo y dónde han visto violencia?”

E: Se ve violencia cuando a una persona lo apuñalan en el barrio, en la población, a veces como que da miedo así que tiren balazos como loco, igual pueden llegar a niños, nosotros nos quedamos mirando, para después comentar la pelea, así te emocionas, quieres ir puro a darle, pero cuando ya se pone muy grave la cosa tienes que irte (risas)”.

En el colegio parecen decepcionados y rememoran cuando las peladas eran a “mano limpia”, observando y reflexionando sobre lo negativo que es para ellos la utilización de elementos cortos punzantes en los conflictos, hecho que evidentemente eleva la connotación de riesgo a las peleas propias de la interacción entre pares.

Reconocen la violencia como situaciones relativas a actos delictivos de alta connotación pública, tales como robos y asaltos. Sin embargo, aquellos actos que surgen de la interacción como diferencias de opiniones que incluyen agresiones verbales, las valoran como propias de las relaciones interpersonales.

“I: ¿Qué piensan de la violencia?”

E: La violencia no debería existir, por ejemplo te tiran el pelo, no piensan después cuando les pegan ahí lloran pero no hay pelea a mano, el que pelea a mano limpia lo ponen en un altar ahí porque nadie ahí pelea a mano limpia, ahora lo que más se usa son las armas”.

“Yo creo que es diferente, porque el tipo de violencia que hay en la calle es diferente a la violencia que hay en internet, por ejemplo, en la calle andan robando, en el colegio es más que nada molestar. En la calle es más perjudicar a la persona, es más agresivo”.

El contexto educacional se traduce en el entorno inmediato de los jóvenes, pues es aquí donde permanecen largas horas del día. Los hechos y situaciones violentas que se producen en el ambiente, el medio real del contexto barrial, se constituyen en conductas que se extrapolan a su liceo o colegio, identificando que se presenta la violencia en sus múltiples dimensiones.

“El año pasado entre mujeres pelearon en una fiesta y con cuchillo, con todo. También hay en los videos, hay otras personas que les gusta burlarse de la gente, de repente en el colegio hay un video de moda, y en el colegio te dicen “veelo, veelo” y listo todos lo ven y también tiene violencia. No es que solamente hay violencia en internet, ni en las calles, ni familiar, por ejemplo hace dos meses atrás tuve un caso de un familiar que tenía un problema y bueno mi familia fue amenazada, recurrimos a carabineros”.

Los relatos permiten visualizar que el tema de la violencia escolar se torna un tema difícil de abordar, ya que proporcionan respuestas que pueden interpretarse por la deshabilidad social, observándose un análisis de forma más que de fondo.

“I: ¿Han visto violencia en la escuela? E: En el liceo también hay maltrato psicológico a los otros, eso lo hacen por maldad nomás, no piensan, se aprovechan de los más piola”.

“Es que yo sufrí *bullying*, y por eso yo no me encuentro una persona indefensa, o sea a cualquiera le puede ocurrir, pasa por un tema de envidia, pero no envidia hacia las demás personas, sino que depende de cómo las personas por ejemplo, si uno resalta en algunas cosas, te puede ocurrir más eso”.

Contactos sociales y procesos afectivos virtuales o reales

Señalan que es mejor establecer vínculos y relaciones cara a cara, situándolo en un plano ideal, sin embargo, también reconocen que la posibilidad que le otorga un vínculo mediatizado por la red, es más viable, principalmente porque pueden ser y expresarse de

manera más libre, es muy posible que puedan construir un tipo de persona para ser presentado en la red, que mantiene muchos elementos personales, pero que igualmente es una imagen que expresa lo propio, pero además incorpora un ideal que les gustaría ser, hablamos de idealización de la imagen.

No obstante lo anterior, cuando se enfrentan cara a cara con situaciones violentas, peleas, violencia escolar, asaltos, abusos, etc., prefieren quedar en calidad de espectador, predominando en ellos la indiferencia, no colocándose en la posición del otro a menos que sea un amigo o familiar. Este es un dato no menor, pues la indiferencia sería la característica principal de las personas que son parte de la sociedad del hiperespectáculo. Es decir, las personas cada vez son más tolerantes con la violencia, dado que están inmersos con mayor frecuencia en situaciones de esta naturaleza, se insensibilizan al verla en el otro y les genera temor pensar que podrían ser víctimas de alguna situación violenta.

“I: ¿Qué hacen cuando ven una pelea? E: ...Cuando hay una pelea, si no estoy metido, miras, hay que dejarlos, si no son conocidos para qué te vas a meter, pero si es que sí es un amigo igual tienes que estar ahí, tienes que estar con él, si le están pegando separas nomás”.

“Si uno ve una pelea en la calle no creo que se meta. Primero que nada es otra gente. Uno sabe a que vas dispuesto si te metes. Uno llama a carabineros por último o te quedas mirando, pero meterse y hacerse la chora si sabes que te van a llegar los medios combos”.

Las emociones que surgen en el espacio real de observar u observarse siendo víctima son sentimientos de rabia y pena. En la externalización de este sentimiento es posible considerar que podría la violencia ser respondida con mayor violencia, principalmente porque los estímulos del entorno potencian las acciones violentas.

“I: ¿Qué sienten cuando ven peleas?

E: Es que para algunos ya hemos pasado por eso (*bullying*) como que he sufrido, me llegaba a molestar tanto, que hasta tal punto me he

enojado y he pensado hacer cosa que no me gusta, no me gusta ser violento pero el que me busca me encuentra...”.

Ambos grupos hacen referencia a que les genera mayor cantidad de sentimientos (rabia, pena, impotencia, agresividad, etc.) el presenciar la violencia en vivo. La pantalla interpone distancia respecto de las situaciones violentas que se ven a través de ella, pues en los videos violentos no se percibe el dolor del otro, haciendo difícil la generación sentimientos distónicos o sintónicos, en relación con las imágenes violentas.

“Cuando se ve en directo igual, uno siente que le puede pasar, porque lo está viviendo de cerca. Y que en cualquier momento a uno lo pueden atacar, da miedo. También da impotencia, da pena, da todo, ver gente que le pegan como a sus esclavos”.

Los adolescentes parecen alejarse de la realidad a través de lo virtual, que adormece las sensaciones no permitiendo la conexión con lo que ocurre en el hecho en sí, no es la muerte lo que se está viendo es un video chistoso. La producción de un evento mediático o ver el evento para comentarlo parece ser el fin.

“La otra vez me llegó un video repayaso que salía un loco electrocutándose o de repente en el colegio hay un video de moda, y en el colegio te dicen, veelo, veelo y listo todos lo ven y también tiene violencia”.

Simulacros e hiperespectáculos

En general, cada vez es menor la intención de filmar, producir y publicar situaciones violentas, dado que los jóvenes perciben cierta sanción social en el mostrar sus videos. El filmar situaciones de violencia en el colegio es un hecho que reconocen, sin embargo evalúan la posibilidad de ser descubiertos, temen la denuncia. Es decir, no generan o producen más espectáculo no porque no quieran o lo signifiquen como algo negativo, sino porque rehúyen a una sanción social pues creen podrían ser significados como violentos.

En uno de los grupos, expresan que les genera atracción el ser vistos en los espacios virtuales, visualizados por ellos como un instrumento que les permitiría obtener reconocimiento social, elevar su autoestima y satisfacción personal, valoran la posibilidad que les da internet. Observan, entonces, que los medios les permitirían emerger, ponerlos en escena, ser famosos y obtener dinero o recursos económicos en la inmediatez.

I: ¿Prefieren observar videos donde pelean o fotos de sus amigos?

Algunos suben videos peleando, son más entretenidos los que están peleando sobre las fotos poseras. Porque dicen este es bakán, al que le pegan. Es más bamba, cuando se suben estas peleas es para que vean todos. Para mostrar nomás.

Por otro lado, se observa una característica particular que se encuentra en la mayoría de los relatos, en los cuales se pronuncian en relación con ser espectadores, lo importante de estar allí, de ser el espectador privilegiado del espectáculo que vivencian, es en esa característica que emerge el hiperespectáculo, generando distancia con lo humano, donde el mundo pierde sentido y aparece la indiferencia, pues no es el evento en sí lo importante, la violencia, los golpes o la consecuencias que pueden tener estos actos, sino el tener algo que contar, disponer de la información que transmitir, lo cual releva la importancia de tener la capacidad de comunicar el hecho por sobre el hecho en sí mismo.

Los actos vistos pueden ser en lo real o en lo virtual, pueden ser para filmarlos o no, pues lo que importa es lo mediático, lo que permita ser transmisible, la producción y reproducción de la información.

I: ¿Si están presenciando una noticia la subirían a internet? E: Depende si no te metes en problemas, no sé si (recuerdan) esos que venían de la cárcel se arrancaron, y ahí lo mataron y llegaron todos, la prensa, y decían qué pasó, y nosotros no dijimos nada, porque después nos metemos en problemas...Pero nosotros vimos todo cómo fue hasta el final,

sí veníamos caminando, y paso y wa, y mataron a alguien yo quería puro mirar (risa) me quedé mirando ahí lo que pasaba, a uno le estaban disparando en la cabeza y a otro en la guata y ahí me quedé yo.

No obstante lo anterior, logran reconocer situaciones en que las personas actúan más llevadas por la motivación de filmar y estar en escena a través de la producción de información que por motivos más asociados a la preocupación, solidaridad, ayuda oportuna, etcétera.

I: ¿Han visto violencia en internet? E: O como el video en que el loco siguió grabando y no hizo nada. La persona grabó y grabó y no hizo nada. Las personas saben que esos videos serán llamativos y por eso lo suben a internet. Realmente no sé, estará enferma la gente de ver tanto esas cosas. Igual ver el dolor de otras personas depende de la crianza de las personas, igual digamos que no mucho, pero igual importa la crianza, a mí me importa, porque si yo digo que hago algo malo, uno va en la calle y hace algo malo, dejo mal a mis papás.

DISCUSIÓN

El propósito de este trabajo fue buscar y rescatar relatos que permitiesen reflejar o ejemplificar las propuestas teóricas de los autores y plantear que el origen, significado y ejecución de la violencia no debe entenderse como propia y, por lo mismo, responsable de un sector de la población o de una institución en particular, en este caso la escuela.

Los adolescentes ven en las herramientas virtuales la posibilidad de conexiones inmediatas, para la realización de trabajos o contactos entre pares, incluso de los que no están en la misma ciudad o país. A su vez le permite conocer amigos e iniciar relaciones amorosas.

Existe el afecto y relaciones sociales en lo virtual. No obstante, esto contrasta con el aplanamiento afectivo que les produce la red virtual y la televisión en relación con lo mediato de los actos

violentos. No se percibe al otro sufriendo, estas imágenes se constituyen en algo para comentar o para reírse. En cambio, en lo real surgen sentimientos de rabia y pena.

Comentan lo común de la violencia en todo ámbito, la violencia total, donde destaca lo mediático que podría ser o no esa información, por sobre el hecho en sí. Se distancian de lo real, haciendo relevante la producción o reproducción de lo real. La satisfacción surge frente a la posibilidad de ver y luego comunicar el acto observado en lo real, y en otras ocasiones la producción virtual de este acto real.

En general, se sitúan en el plano del espectador, caracterizados por la indiferencia, de no ser ellos los protagonistas o sus pares o parientes más cercanos. Por ello, no logran o se les hace muy difícil identificarse con los afectos del otro, por temor, por evitar problemas o por lo común que es estar de espectador de lo violento.

La relación en contextos violentos reales es a través de la otredad, ya que se transforma violentamente la relación hacia el otro. Es importante reconocer que si existe alguna persona emocionalmente significativa para ellos la relación es desde la alteridad, es decir, existe un compromiso afectivo de ayuda.

El simulacro, la hiperrealidad y el hiperespectáculo son desarrollos teóricos complejos, y el encontrar ejemplos en relatos nos permite concluir que es posible determinar que son constructos teóricos útiles para entender la realidad. Lo anterior contextualiza a este estudio, en la idea que resulta fundamental la generación de nuevos aportes que recojan esta experiencia como recurso, para continuar sistematizando, analizando y llevando a la práctica nuevas formas de acercarse a realidades complejas.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen el apoyo del Dr.(c) Francisco Leal-Soto, académico del Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de

Tarapacá, Iquique, e investigador principal del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, en su calidad de tutor de esta investigación como actividad de graduación del Programa de Magíster en Psicología Educativa de la Universidad de Tarapacá.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUDRILLARD, J. (1997). *Cultura y simulacro*, Barcelona Editorial Kairós.
- BAUDRILLARD, J. (2009). *The violence of the image*. European Graduate School EGS. Media and Communications Division.
- DEBORD, G. (1997). *La sociedad del espectáculo y otros textos situacionistas*. Barcelona. Pre-textos Ediciones.
- DA SILVA, J. (2007). “Depois do espetáculo (reflexões sobre a tese 4 de Guy Debord)”. En Gutfriend, C.; Freitas, C. y Silva, Da Silva, J. (Ed.) *Guy Debord: antes e depois do espetáculo*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2014). *Metodologías de la investigación*. McGraw Hill. México.
- MALDONADO, T. (1994). *Lo real y lo virtual*. Barcelona. Gedisa.
- MONTERO, M. (2002). *Construcción del otro, liberación de sí mismo. Utopía y praxis latinoamericana*, 7 (16), 41-51.
- SILVA, V. (2001). “La compleja construcción contemporánea de la identidad: Habitar ‘el entre’”. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*. Universidad Complutense de Madrid.

LA CIBERCONVIVENCIA Y LA
CIBERVIOLENCIA EN LOS COLEGIOS

Rosa Bertha Puente Baella

Rosa Bertha Puente Baella

Magíster en Psicología Clínica y de la Salud (UNMSM), licenciada en Psicología (PUCP), psicoterapeuta de niños y adolescentes, miembro de la APPPNA, consultora e investigadora en Convivencia escolar y violencia. Docente universitaria. <pbrosa.pe@gmail.com>.

RESUMEN

El objetivo principal del presente artículo es exponer las señales de alerta de la ciberviolencia, los diferentes tipos de agresiones virtuales entre estudiantes y los factores de riesgo y protección presentes en la ciberconvivencia, para así poder prevenirla.

Palabras clave: Facebook, Twitter, Instagram, TIC (Tecnologías de la información y la comunicación), cyberbullying, sexting, hostigamiento virtual, persecución, violación de la intimidad, suplantación de la identidad, grooming.

LA CIBERCONVIVENCIA Y LA CIBERVIOLENCIA

La presencia e influencia de la tecnología de la información y la comunicación (TIC) en la convivencia diaria es cada vez mayor. Las/los niños, niñas y adolescentes tienen cada vez mayor acceso a la internet, a través de sus celulares, la computadora, una o varias cuentas personales en redes sociales, llámese Facebook, Instagram, Twitter, entre otras. Debido a la etapa de desarrollo en que se encuentran, muchos de ellas/ellos muestran rebeldía ante las normas y dificultades en el control de sus impulsos, mientras que otros se encuentran con conflictos familiares o de aprendizaje y de relaciones interpersonales.

En este contexto se hacen presentes las agresiones entre estudiantes, algunos de ellos/ellas sienten satisfacción al agredir a sus compañeros y manifiestan que lo hacen “por diversión”, esta situación se puede producir cara a cara, en la convivencia escolar y a través de las redes sociales, es decir, en la ciberconvivencia.

Los avances de las TIC han facilitado el acceso de las y los estudiantes a los dispositivos digitales, produciendo una comunicación inmediata que permite estar conectados en la distancia, asimismo es más fácil ampararse en el anonimato, a través de una cuenta falsa, para agredir y manipular a los demás.

Las generaciones del presente siglo son llamadas “nativos digitales”, es decir, que han nacido en la era digital y desde niños están en contacto con la tecnología virtual, y la ciberconvivencia es parte muy importante de su vida.

La comunicación va transformando la convivencia, y la irrupción de las TICs, les da nuevas características, de tal manera que ahora podemos hablar de la ciberconvivencia y del ciberacoso. Y así como en la convivencia cara a cara, encontramos la presencia de agresiones, *bullying*, etc. Esto también se produce a través de las redes sociales y los diferentes medios de internet.

Por ello, los adultos, psicólogos, docentes y padres de familia, que no son “nativos digitales”, necesitan aprender el lenguaje digital, conocer las características y riesgos de la ciberconvivencia, la ciberviolencia y *el cyberbullying*, para su prevención, identificación y denuncia.

Colgar publicaciones ofensivas premeditadas, crear “memes”, en situaciones humillantes, intercambiar información para difamar a alguien, así como otros métodos sofisticados para molestar a través de la *internet*, hacen referencia a la ciberviolencia y al ciberacoso.

La violencia entre pares ha adquirido nuevas formas de expresión a través de las plataformas virtuales de la internet, y son las y los adolescentes los que hacen mayor uso de este recurso. Son muchos los casos expuestos a la opinión pública de jóvenes que han optado por el suicidio como una forma de escapar a la constante violencia de cibernautas que aprovechan del anonimato para atacar a personas vulnerables, exponiéndolas a la humillación y al desprestigio ante los demás.¹

Los NNA y también adultos, pueden terminar cruzando un umbral de riesgo que los expone a diversas formas de victimización (chantajes, venganzas o simples indiscreciones altamente perjudiciales). Asimismo, puede suponer el primer paso para delitos sexuales iniciados a través de las TIC.²

CIBERACOSO O *CYBERBULLYING*

Hay que diferenciar entre las agresiones virtuales esporádicas, o aquellas entre individuos o grupos que se consideran rivales y que se encuentran en el mismo nivel de poder; de aquellas agresiones sistemáticas en las que se elige a la víctima, se abusa del poder, ya que la víctima se encuentra en una situación de desventaja, ya sea física, psicológica o social, y se tiene la intención de hacerle daño. Este es considerado ciberacoso o cyberbullying. Se produce entre las/los estudiantes y al igual que el *bullying*, se mantiene en silencio ante la mirada poco sensible de los testigos.

-
- 1 Arnao; J. (2014). *Cyberbullying, violencia relacional en la sociedad de la información*. Lima, Perú: CEDRO.
 - 2 GONZÁLEZ GARCÍA, Abel. “Factores de riesgo en el ciberacoso: revisión sistemática a partir del modelo del triple riesgo delictivo (TRD)”. En IDP, *Revista de Internet, Derecho y Política*. IDP N° 22, Junio 2016. Monográfico “Ciberdelincuencia y ciber-victimización”. Pp. 47-66. <<http://idp.uoc.edu>>.

TIPOS DE AGRESIONES EN EL CIBERACOSO³

Willard (2006, 2007) propone la siguiente clasificación de agresiones electrónicas:

Tipo	Medio	Manifestación
Hostigamiento virtual	Muro o perfil público	Envío y difusión de mensajes ofensivos o vulgares (similares a la violencia verbal, sino que esta es cara a cara). Colgar publicaciones ofensivas premeditadas. Tergiversar la información (chismes), indirectas.
Persecución	Chat o Inbox	Envío de mensajes amenazantes, denigración, difusión de rumores (violencia psicológica). Intercambiar información para “rajar” de alguien.
Violación de la intimidad	Chat o Inbox, Foto/video	Difusión de secretos o imágenes de la víctima (violencia sexual y psicológica). Intercambiar información para rajarse, difamar o burlarse de alguien. Crear memes ofensivos. Publicación de videos sexuales.
Exclusión social	Bloqueo masivo, creación de grupo	Excluir a alguien del grupo social. Denunciar masivamente a alguien para bloquear su cuenta (violencia psicológica y social).
Suplantación de la identidad	Cuenta X o anónima	Crear cuenta anónima para atacar a alguien. Envío de imágenes y mensajes maliciosos, haciéndose pasar por la víctima (violencia psicológica, social y sexual).

FACTORES DE RIESGO

Se ha hallado que el principal factor de riesgo para convertirse en víctima es haber sido agresor. Este grupo llega a tener una probabilidad seis veces superior que el grupo que no ha sido agresor. A

³ Arnao, J. y Surpachín, M.(2014). *Cyberbullying, violencia relacional en la sociedad de la información*. Pp. 31, Lima, Perú: CEDRO.

su vez lo mejor que predice convertirse en agresor es el haber sido víctima anteriormente. En ese sentido, se tienen hasta nueve veces más posibilidades con respecto al grupo que no ha sido víctima.⁴ Entramos así en la escalada de la violencia: ¿quién agrede más y mejor?

FACTORES DE PROTECCIÓN

Entre los factores protectores para la violencia virtual y el ciberacoso, así como para proteger de las demás formas de violencia en la IIEE, Williams y Guerra (2007) llegan a la conclusión de que si el clima en la escuela es positivo, este hace que disminuya el ciberacoso hasta un 9%. O, lo contrario, de que el mayor predictor de la agresión es una percepción negativa del aula escolar.⁵

La violencia virtual puede ser realizada por adultos y por pares, e incluye diferentes tipos de agresiones: física, psicológica y sexual.

SIGNOS Y SÍNTOMAS: LA ANGUSTIA

Diferentes estudios han demostrado que tanto las víctimas como los agresores presentan síntomas depresivos en las conductas en línea y fuera de la internet. La angustia puede ser el factor predictor más potente para la explicación de las agresiones en línea. También se ha encontrado que la autoestima disminuye en los agresores a medida que pasa el tiempo. Aún está en discusión si la autoestima es causa o efecto del ciberacoso y aún no se llega a una conclusión clara. Los jóvenes que presentan más altos niveles de frustración o tensión presentan también mayor frecuencia en conductas de ciberacoso.

4 González García, Abel. Ídem.

5 González García, Abel. Ídem.

Dependiendo de la gravedad, los indicadores son semejantes a los señalados en la violencia psicológica y sexual. Entre estos tenemos:

- A nivel físico: somatizaciones, cuadros disociativos.
- A nivel comportamental: retraimiento, problemas de atención y concentración, agresividad, cambios de conducta, absentismo escolar.
- A nivel familiar: padres ausentes, permisivos y negligentes. Falta de redes de apoyo social, negación de la violencia.

¿QUÉ ES EL *SEXTING*?

Entendemos por *sexting* a las conductas de enviar, publicar en línea (*posting*), recibir o compartir mensajes sexualmente sugestivos a otra o de otra persona a través de un medio electrónico (correo electrónico, mensajería instantánea, MySpace, Facebook, Instagram, en un blog, etc.); y también publicar fotografías o videos donde el sujeto se muestre desnudo o semidesnudo⁶.

¿QUÉ ES EL *GROOMING*?

Es un delito cibernético que actualmente afecta a cientos de miles de personas en todo el mundo, especialmente a niñas, niños y adolescentes, es un delito de acoso sexual a menores vía internet.

Definimos *grooming* como el acoso sexual progresivo a un menor de edad por parte de un adulto, quien para acercarse a su víctima

6 Agustina, J., Gómez-Durán, E. “Factores de riesgo asociados al *sexting* como umbral de diversas formas de victimización. Estudio de factores correlacionados con el *sexting* en una muestra universitaria”. En *Revista de Internet, Derecho y Política*. IDP N° 22, Junio 2016. Monográfico “Ciberdelincuencia y cibervictimización”. Pp. 32-58. <<http://idp.uoc.edu>>.

se hace pasar por otro persona de su edad, empieza en los espacios públicos de internet, hurgando en perfiles personales de menores de edad y en los salones de chats privados donde acuden niños, niñas y adolescentes.

El abusador sexual infantil busca a sus víctimas por la internet, las ubica, se pone en contacto con ellas, se gana su confianza y finalmente abusa de ellas. Se les llama pedófilos y utilizan herramientas tales como perfiles públicos creados en las redes sociales, para buscar entre aquellos que hayan sido creados por menores de edad y en los que se hayan colocado fotos y datos personales de contacto. Con ello, el agresor logra conseguir información suficiente de su víctima.

Una vez que la probable víctima es escogida, el ciberagresor toma contacto con ella, iniciando una comunicación personal por mensajería privada (enviándole un correo electrónico personal) o, en el caso del chat o messenger, invitándolo a ingresar a una “charla privada”.

Tras obtener la confianza del o la menor, llega el flirteo, y de forma astuta y sigilosa va introduciendo temas sexuales en las conversaciones, lo que le permite llamar la atención de su víctima. A ello le sigue el envío de material pornográfico y las conversaciones sobre sexo explícito. En este punto, el agresor convence a su víctima para que muestre parte de su cuerpo o sus genitales frente a una cámara web, grabando dichas imágenes y utilizándolas luego para obligar a su víctima a seguir posando, inclusive obligándola a un encuentro cara a cara, circunstancias en las que casi siempre termina abusando sexualmente del o la menor.

FACTORES DE PROTECCIÓN

- En primer lugar, el adulto debe conocer el manejo de las nuevas tecnologías y estar atento a la forma como los/las NNA utilizan los medios virtuales. Ello le ayudará a saber qué hacen, cuándo

están conectados a la internet y los posibles riesgos a los que se enfrentan.

- Enseñar a los NNA a ignorar el correo basura o “spam” y a no abrir archivos que procedan de personas que no conozca personalmente o no sean de su confianza. Explíquelo que existen programas capaces de descifrar nuestras claves de acceso al correo electrónico.
- Asesorar a los padres y madres de familia para que sitúen la computadora de la casa en una habitación de uso común, donde pueda tenerlo controlado. Eviten, en lo posible, colocarlo en el dormitorio de NNA.
- No instalar una cámara web en la computadora. O si lo hace, procurar restringir su uso por menores de edad mediante una clave de seguridad que solo el padre o la madre de familia conozca.
- Hablar con las y los menores sobre qué hace cuando navega por la internet: saber qué páginas visita, con quién habla y sobre qué.
- Insistir en que no debe revelar datos personales a gente que haya conocido a través de chats, Messenger, FCB, Twiter, Hi5 , etc. Pregúntar periódicamente por los contactos que va agregando a su cuenta de Messenger u otro tipo de mensajería instantánea. ¿Quiénes son? ¿Dónde los ha conocido?
- Explicar que nunca ha de mandar fotos ni videos suyos ni de sus amigos a desconocidos. Indíquele que es recomendable que no coloque imágenes personales suyas en perfiles públicos, pues pueden ser mal utilizadas por terceros.
- Hablar francamente de los riesgos existentes en la internet. Que sea un mundo virtual no quiere decir que no pueda acabar afectándole. Con apagar la computadora a veces no es suficiente.

- Si nota que el/la NNA se comporta de forma extraña –le nota ausente, preocupado, pasa muchas horas conectado–, puede estar en peligro. Póngase en contacto con expertos para que le asesoren.
- Si siente que un NNA está siendo víctima de *grooming*, puede contactarse inmediatamente con la siguiente dirección: red@red.org.pe. O dirigirse a la División de Investigación de Delitos de Alta Tecnología de la Policía Nacional del Perú, al (01) 431-8908.
- Tener presente que si alguien acosa a un NNA, puede estar también acosando a otros menores, y ello es un delito.

OTRAS RECOMENDACIONES PARA LA PREVENCIÓN

- La prevención de la ciberviolencia y del ciberacoso debe hacerse cara a cara y de manera virtual.
- Es importante poner límites. El/la NNA debe tener claro que no está permitido hacer en la internet aquello que no se haría cara a cara, así se le ayuda a diferenciar entre broma y daño.
- Las/los docentes y directivos podrían ser modelos en el manejo virtual de su cuenta, haciendo comentarios serios y también informales, comentarios congruentes al tema publicado, respeto a opiniones diferentes, uso de íconos, entre otros.
- Ayudar a los/las estudiantes a entender que los problemas en la internet son el reflejo de la sociedad, así como sucede con los problemas en la vida diaria, y que busquen ayuda en sus padres o docentes cuando tengan un problema.
- Denunciar el ciberacoso. Explicar que así como en el *bullying*, hay tres roles implicados: agresor, víctima y testigo. NNA, padres y madres de familia y docentes, deben romper el silencio y

denunciar si conoce casos de ciberacoso en su entorno cercano, la pasividad y omisión aumentan el problema.

- Comunicar a los contactos que no se desea que circulen determinadas fotografías e información personal. Cada uno debe decidir el uso de sus datos y cuidar su privacidad.
- Para mayor seguridad se debe orientar a NNA para cambiar periódicamente las claves de las cuentas *on line*, las que deberán tener un grado mayor de complejidad y ser difíciles de adivinar.
- Se debe recomendar a NNA, revisar y reducir la lista de contactos que se tiene agregados.
- Se debe desarrollar un diagnóstico general de la ciberconvivencia en la IIE, así como capacitar a docentes, personal administrativo y auxiliar.
- Fomentar el trabajo en equipo, la tolerancia y el respeto mutuo.

PREVENCIÓN DE LA CIBERVIOLENCIA Y EL CIBERACOSO

A continuación se hablará de dos de las estrategias sugeridas por el documento INSPIRE de la OMS⁷, para la prevención de la violencia en las IIEE.

1. ENTORNOS SEGUROS

La estrategia del entorno seguro, en el caso de la violencia virtual, es de una naturaleza bastante diferente en relación con otros tipos de violencia. Por ejemplo, a diferencia del *bullying* en donde se reduce la violencia en las “zonas críticas”, en el *cyberbullying* la zona crítica, el entorno, es virtual, no es físico. La prevención está marcada por otros criterios y variables.

⁷ INSPIRE. *Siete estrategias para poner fin a la violencia contra los niños. Resumen de orientación*. WorldHealth Organization 2016.

La prevención estará caracterizada por un **adecuado y responsable uso de las tecnologías de la información y la comunicación**. A diferencia del entorno físico, aquí el protagonista e interesado es el que modifica o limita su propio entorno virtual, reduciendo así las posibilidades que algún intruso interfiera con la vida privada de uno. **Esto implica que NNA aprendan a configurar su perfil digital y la privacidad de su cuenta, teniendo consciencia y conocimiento de los riesgos en los que puede ingresar**. En los párrafos que siguen presentaremos algunas orientaciones básicas que harán que los entornos virtuales sean más seguros.

En las redes sociales:

- Ser conscientes de que cualquier individuo tiene la capacidad de ingresar a cualquier página o lugar virtual privado, y ver lo que uno escribe, puede también revisar las fotografías, guardarlas, modificarlas y utilizarlas para lo que desee, **si es que no está protegida la información**.
- **Configurar adecuadamente la privacidad y reflexionar** si es adecuado y responsable subir algo en la internet o enviar algún correo o SMS, con algún contenido que más adelante uno puede arrepentirse.
- Al crear un perfil en línea, es preferible no incluir información personal o el lugar en donde uno vive, o los lugares que frecuenta.
- Hay que tener siempre presente que un conocido, o el amigo de un amigo, no es necesariamente confiable.
- Una precaución indispensable es no abrir mensajes de personas desconocidas, o lugares que ofrecen premios gratuitos, para así evitar la invasión de virus y *software* potencialmente dañinos.
- Si se presentara algún caso de intimidación, es necesario informar a los administradores de la propia página web, y además informarle a un adulto de confianza.

- Si hay intimidación y agresión virtual, no es aconsejable responder con más agresión, puesto que esa conducta abrirá una dinámica de escalada de agresiones en donde uno puede salir más perjudicado que el agresor original.

Con relación a materiales fotográficos o videos:

- No es recomendable subir fotografías sensibles que, más adelante, podrían ser blanco de mofas y sentirse humillado/a. Este consejo está dirigido en particular a las adolescentes, puesto que según estadísticas, las mujeres⁸ son más victimizadas que los hombres.
- Si una imagen de una agresión es enviada al correo de uno, es recomendable guardarla en el ordenador y mostrarla enseguida a los padres o cuidadores, o a un adulto en el que uno confía.
- Es preferible no festejar la publicación de una fotografía o un video que humille a alguien conocido. Esa aprobación favorece el acoso virtual y se puede convertir en cómplice.

Sobre el chat y los mensajes de texto:

- Se recomienda no encontrarse en persona con alguien que se haya conocido en un chat, puesto que es muy peligroso, debido a que hay un gran desconocimiento de esa persona.
- Se recomienda no proveer los datos personales, ni de la familia o de amigos cuando uno chatea.

8 García A., Lupe; Orellana M., Oswaldo; Pomalaya V., Ricardo; Yanac R., Elisa; Sotelo L., Lidia; Herrera F., Edgar; Sotelo L., Noemí; Chávez Ch., Hilda; García Z., Nayú; Macazana F., Dante; Orellana G., Daphne; Fernandini Q., Paul. "Cyberbullying en escolares de educación secundaria de Lima metropolitana". En *Revista de Investigación de Psicología*, Facultad de Psicología. UNMSM. Vol. 13-Nº 2, 2010. Pp. 83-99.

- Es preferible no utilizar cámaras web con desconocidos ni con personas con las que uno no tiene la suficiente confianza.
- No es recomendable seguir chateando si la conversación se ha vuelto incómoda o genera desconfianza.
- No permitir amenazas con información o imágenes que uno proporcionó a alguien. La situación puede empeorar si uno se deja llevar por el miedo.
- Es recomendable conversar con un adulto de confianza ante cualquier situación que genere dudas o temores.

ORIENTACIONES PARA PREVENIR EL *GROOMING* Y EL CIBERACOSO SEXUAL⁹

Los directivos y docentes deben aconsejar a las y los NNA, acerca del cuidado de la privacidad de su información en internet.

Entre otras orientaciones se señalan las siguientes:

- Evitar que el agresor obtenga el elemento con el cual pueda iniciar el chantaje. Si no lo obtiene, el acoso no se hace realidad. No proporcionar imágenes o informaciones comprometedoras como antes hemos mencionado.
- No ceder al chantaje puesto que ello es alimentar la posición de fuerza del chantajista, dándole un mayor número de elementos como pueden ser nuevas imágenes.
- Pedir ayuda a una persona adulta y de confianza. Ella aportará serenidad y nuevas perspectivas.

9 Tomado de “10 consejos para defenderse del *grooming* y del acoso sexual”. En: <<https://internetgrooming.wordpress.com/tag/sexting/>>.

- Evaluar la certeza de la posesión por parte del acosador de los elementos que tiene en su poder y con los que se formula la amenaza y las posibilidades reales de que esta se lleve a cabo, así como las consecuencias para ambas partes.
- Limitar la capacidad de acción del acosador, sobre todo si ya ha conseguido acceso al equipo y posee las claves personales. Para ello hay que realizar una revisión total para evitar el *malware* del equipo y cambiar luego las claves de acceso.
- Revisar, eliminar y reducir las listas de contactos así como la configuración de las opciones de privacidad de las redes sociales.
- Conocer y recordar que las situaciones de acoso sexual virtual rara vez terminan por sí mismas, siendo más bien habitual la reincidencia, incluso en momentos muy distantes en el tiempo. Por tanto es preciso no bajar la guardia. En tal sentido es recomendable analizar en qué ilegalidades ha incurrido el acosador y cuáles pueden ser probadas. Hay que buscar las pruebas de la actividad delictiva, como captura de pantalla, conversaciones, mensajes y todo aquello que pueda demostrar las acciones del agresor o dar pistas de su paradero. Formular una denuncia.

2. APOYO PARTICIPATIVO Y EN COLABORACIÓN CON ESTUDIANTES, DOCENTES Y MADRES/PADRES DE FAMILIA

La escuela debe proveer información a los docentes y padres/madres de familia sobre lo que sus hijos deben hacer o evitar, y guiarlos si sucedieran situaciones de acoso, asimismo orientar a los estudiantes dándoles las mismas consignas y consejos que hemos expuesto líneas arriba.

En caso de que se sospeche que un/una alumno/a está haciendo *cyberbullying*, hay que identificarlo e investigar las causas de su comportamiento.

Es muy importante que directivos y docentes orienten a los alumnos dándoles toda la información posible sobre ciberacoso, *sexting* y *grooming*. Con relación a los padres, es necesario que se les oriente a monitorear la convivencia virtual de sus hijos, guiarlos en los sitios virtuales que visitan.

Los programas exitosos de prevención de la violencia escolar incluyen también la violencia virtual y el ciberacoso. Uno de los programas es el “Programa Apoyo Positivo al Estudiante” (Positive Behavior Support-PBS, Sprague & Golly, 2005) y los programas *anti-bullying* en Irlanda: “Programa ABC” (Minton & O’Moore, 2008). Todos se basan en una aproximación multinivel del fenómeno, la implementación de estrategias de prevención e intervención de manera sistemática, organizadas y planificadas a largo plazo. Así como también la implementación de estrategias orientadas al desarrollo de un clima social escolar positivo y al fomento de habilidades socioemocionales, como el desarrollo de la empatía y la resiliencia, de las cuales hablaremos en otro momento.

RETOS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR: UN
ESTUDIO EXPLORATORIO DE LAS MANIFESTACIONES
DE *BULLYING* EN UNA ESCUELA CUBANA

Carlos Manuel Osorio García, Zaily Leticia Velázquez
Martínez, Anabel Zúñiga Rodríguez

Carlos Manuel Osorio García

Profesor asistente del Departamento de Psicología de la Universidad de Holguín.
Profesor principal de Psicología Educativa I y Psicología Especial.

M. Sc. Zaily Leticia Velázquez Martínez

Profesora principal de Psicología del desarrollo escolar, adolescencia, juventud, adulto medio y mayor. Universidad de Holguín.

Lic. Anabel Zúñiga Rodríguez

Miembro de la Red de Investigadores sobre juventud en Holguín que dirige el Centro de Estudios sobre la Juventud de la Habana, Cuba.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la sociedad enfrenta una serie de situaciones que de una forma u otra afectan la salud mental, la calidad de vida y el bienestar en general de las personas. Una de estas situaciones es la violencia social que aflora en todos los rincones del mundo.

La violencia social es tan antigua como la sociedad humana y se encuentra en los fundamentos de la configuración de las formas sociales que hasta hoy se han sucedido en la historia del hombre (Carozzo, 2012).

Los adolescentes y jóvenes cubanos no están exentos de sufrir distintas manifestaciones de violencia. Los espacios donde estos están expuestos a vivir los mayores riesgos de violencia son la escuela y el hogar.

La escuela es uno de los ámbitos sociales donde se establecen relaciones interpersonales, con mayor preponderancia entre iguales. Se reconoce en estudios recientes que las buenas relaciones interpersonales entre escolares, no solo benefician la convivencia, sino que también reducen el riesgo frente al fenómeno de la violencia y el *bullying* (Córdova, Romera y Ortega, 2017).

En Cuba, asisten a las escuelas niños, adolescentes y jóvenes, sin discriminación de sexo, raza, nivel adquisitivo o nivel social. Los

educandos provienen de diversos barrios y familias, con diferentes valores, estereotipos, creencias, culturas, modos y estilos de vida; por lo que en las escuelas conviven niños, adolescentes y jóvenes pacíficos, y otros más o menos agresivos y turbulentos. Una de las manifestaciones que afecta la convivencia escolar armónica es la violencia escolar, específicamente el acoso escolar o *bullying*.

El vínculo de los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad de Holguín con instituciones educativas de la provincia, para realizar sus trabajos finales de la asignatura Psicología Educativa I, permitió a una de las autoras de esta investigación identificar algunas manifestaciones de *bullying* que afectan la convivencia escolar armónica. A partir de las revelaciones identificadas se decidió profundizar en el tema y se diseñó una estrategia para analizar la actitud ante el *bullying* y su influencia en la convivencia escolar en adolescentes de un politécnico de la ciudad de Holguín.

CONVIVENCIA ESCOLAR Y *BULLYING* EN LA ADOLESCENCIA

La adolescencia es un período de la vida con intensos cambios biopsicosociales que indican el paso del niño a la etapa adulta. Por otro lado, los adolescentes van dejando atrás las formas de socialización generalizadas de la niñez, para relacionarse con sus pares en la búsqueda de la comprensión y aceptación social. En la adolescencia, como tendencia se abandona el acatamiento pasivo y acrítico de reglas y normas sociales impuestas, a favor de un comportamiento más reflexivo, crítico y desafiante ante estas. En otro sentido, los padres y maestros comienzan a ejercer mayor presión sobre el adolescente, pues se espera que sean responsables, estudiosos y respetuosos. Entre los problemas más comunes de la etapa, se destaca la ausencia de asertividad, las dificultades en la solución de problemas y la ansiedad para relacionarse con compañeras o compañeros del sexo opuesto (Domínguez, 2003).

En la adolescencia se comienzan a consolidar los patrones morales por influencia de las personas afectivamente importantes de su entorno: padres, abuelos, hermanos, tíos y maestros; existe un crecimiento del individuo en aspectos sociales, biológicos y psicológicos; además de caracterizarse por un florecer del amor que los hace sentir optimistas, creativos (Domínguez, 2003).

En esta etapa comienza un proceso de mayor autogobierno y autodeterminación, aunque aún es el grupo el que tiene un gran peso en el desarrollo de su autoestima y autovaloración (Domínguez, 2003). Como tendencia, la opinión del grupo es fundamental, de ella depende la aceptación o no del adolescente a un grupo determinado. Esto condiciona la convivencia en ese grupo y en la escuela, también condiciona las distintas manifestaciones de *bullying*, en tanto los que no son aceptados no cumplen ciertas características y pueden ser expuestos y sufrir acoso.

El estudio de la convivencia escolar ha ido ganando protagonismo durante las dos últimas décadas, tanto como ámbito de investigación, como instrumento cuando lo que se desea es la mejora de la calidad de la educación. La preocupación por la convivencia escolar en pleno siglo XXI continúa siendo un desafío educativo y así se aprecia en diversos países de América Latina (Arévalo, 2017).

El estudio de “la convivencia surge como necesidad de que la vida en común, en la escuela, transcurra con el mayor bienestar posible y beneficie por igual a todos los componentes comprometidos en el proceso educativo” (Arévalo, 2017, p. 9). Esto sugiere que todos los implicados formen parte activa de su construcción.

Es en la convivencia donde los individuos pueden desarrollar con firmeza las dimensiones humanas necesarias para el aprendizaje y comportamientos reflexivos. Estos aprendizajes, en los estudiantes, son educados en su relación social todos los días, por tanto, la escuela constituye el escenario ideal para que los niños, adolescentes y jóvenes aprendan a convivir, y es mediante la construcción de la

convivencia donde estos aprenderán a respetar a los otros, reconocer y resolver sus conflictos de forma pacífica y creativa. Además, desarrollan su autoestima, empatía y solidaridad.

La convivencia entendida como “el arte de vivir juntos, necesita hoy de mucho más que reglamentos, códigos y protocolos para lograr una atmósfera de orden, confianza y respeto en las instituciones” (Castro, 2017, p. 12).

Esta idea refleja que el clima escolar y la convivencia, condicionan no solo el desarrollo personal y social, sino también la calidad de los procesos y resultados educativos. Se coincide con Castro (2017), en que más que reglas y protocolos, las estrategias educativas deben estar dedicadas a que los estudiantes logren construir su proyecto de vida y puedan enfrentar las distintas situaciones con habilidades y competencias en función de un sistema de valores y principios. Convivir permite construir y desarrollar distintas habilidades sociales, a su vez, posibilita configurar un sistema de contenidos como las actitudes, estereotipos, prejuicios y valores.

En relación con la idea anterior, Morales (2011) resalta que la convivencia constituye para los seres humanos una práctica de relaciones interpersonales que modula una manera y una forma de vivir en sociedad.

Los maestros, psicólogos, psicopedagogos y directivos deben diseñar estrategias educativas que promuevan conocimientos y aprendizajes, además deben potenciar el desarrollo de habilidades y capacidades generales, valores y actitudes de respeto, solidaridad y altruismo. Así florece una convivencia armónica como un modo de vivir en colectivo, en sociedad.

En la actualidad, aún son insuficientes las estrategias e intervenciones que potencien el desarrollo de ambientes de convivencia armónica y libre de acoso escolar. Existen una serie de factores que alteran o dificultan un clima armónico de convivencia en la escuela, entre los más comunes tenemos: la agresividad y violencia escolar,

la disrupción en el aula, la desmotivación del alumno y el rechazo a los contenidos (Morales, 2011). Aún pululan las manifestaciones de *bullying* que entorpecen el desarrollo de los sujetos y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El acoso escolar, en tanto manifestación de violencia, posibilita el abuso del poder asumido o delegado de manera reiterativa y mal intencionado y constituye una de las formas más aberrantes de relaciones interpersonales en tanto es una manifestación de la agresión (Morales, 2011).

Las bases teóricas y metodológicas para los estudios del acoso escolar se encuentran en las investigaciones de Heinneman y Olweus (1972 y 1973, citados en Arévalo, 2017, p. 128). Estos autores estudiaron los efectos negativos que este tipo de maltrato causaba en los escolares. A partir de entonces son diversos los autores que han investigado las causas y consecuencias en torno a víctimas, agresores y observadores; sin embargo, en el ámbito de la evaluación y diagnóstico, así como en el análisis psicométrico, son muy escasos (Arévalo, 2017).

Las investigaciones sobre el tema demuestran, por ejemplo, en un estudio realizado en España con una muestra de 24 900 alumnos, que el 13,90% de ellos son agredidos con sobrenombres, el 10,40% con el silencio o no dirigirles la palabra. Además, se encontró que la tasa de acoso entre los niños es de 24,4%, la tasa de acoso entre niñas fue de 21,6% y la tasa de acoso total fue de 23,3% (Arévalo, 2017).

Esto demuestra que el *bullying*, además de atentar contra la convivencia escolar armónica, incide negativamente en los estudiantes, causándoles malestar, bajo rendimiento académico, rechazo, irritación, aislamiento y daños tanto físicos como psicológicos. Este tipo de violencia, ya sea como bloqueo social, hostigamiento, manipulación, exclusión social, intimidación, agresiones, amenazas contra su integridad, robos, insultos y apodos, se acrecienta, haciéndose más notable en nuestras escuelas con la llegada del internet y la telefonía móvil.

Otro estudio liderado por “la Unesco sobre *bullying* en los países latinoamericanos, revela que la violencia entre estudiantes constituye un problema grave en toda América Latina, tanto por su magnitud como por sus consecuencias académicas” (Arévalo, 2017, p. 129).

Actualmente, el “uso del internet posibilita hacer las compras y las transacciones bancarias en línea, ver películas por medio de la red e, incluso, las personas se citan y encuentran parejas” (Durán, 2017, p. 48). A su vez, se ha incrementado el uso de dispositivos móviles y con ello aumentan las manifestaciones de violencia, amenazas y aislamiento social. Este fenómeno ha convertido al mundo en un gran centro comercial, potenciado por el impacto de las tecnologías y la digitalización (Durán, 2017). Esta realidad también ha llegado a tocar las puertas de las escuelas, acaparando la atención de niños, adolescentes y jóvenes, enajenándolos cada vez más e influenciándolos con las nuevas tecnologías. En resumen, Internet también ha incrementado la posibilidad de sufrir *bullying*.

Datos actuales muestran como WhatsApp, Facebook y en las escuelas cubanas la aplicación Zapia, se están convirtiendo en uno de los medios más potentes para realizar el acoso escolar, estos impactos se visualizan mejor mostrando algunos datos, por ejemplo, en los dos últimos años los casos de acoso escolar crecieron un 75% frente al año anterior en la ciudad de Madrid (Díaz, 2005).

El *bullying* no es una situación más de violencia en la escuela, es algo más que una situación de violencia, el *bullying* es una relación de violencia, por eso algunas de sus más importantes características son: la durabilidad en el tiempo y la situación de inseguridad y vulnerabilidad que experimenta la víctima, aun cuando el agresor se encuentre ausente.

Entre los factores de riesgo individuales, algunos estudios en Inglaterra apuntan hacia la edad y el sexo como primeros indicadores relacionados con la incidencia del fenómeno, aunque cada vez más dirigen la atención hacia otras características personales como el

nivel de inteligencia, presentar alguna discapacidad, la impulsividad o la nacionalidad (Lacasa, 2010).

Con relación a la edad, varios estudios demuestran la diversidad de rangos de edades donde suceden distintos actos de acoso escolar, además afirman que los agresores son mayores que los agredidos (Lacasa, 2010). Lo que permiten interpretar estos estudios es que es en la adolescencia donde existe mayor incidencia de *bullying*.

Las consecuencias del *bullying* para los agredidos, en la adolescencia, son diversas, por ejemplo, muestran escasa integración social al aula, que como refiere Lacasa (2010) está relacionada con su exposición al acoso. Otras expresiones negativas son el rechazo a asistir a clases, disminución del desempeño académico, ansiedad, depresión, retraimiento, baja autoestima e incluso suicidio.

El *bullying* se origina por un mecanismo de desconexión moral en el individuo, lo que le dificulta sentir pena o culpa por el daño ocasionado a los otros y que incluso permite que valoren de forma positiva estos actos agresivos (Díaz, 2005). Esta pudiera ser una de las principales características evidentes en los agresores, además se ha reconocido que en la etapa adulta los sujetos presentan conductas antisociales.

Las referencias citadas anuncian una serie de actitudes que asumen los sujetos en función de su papel ante las manifestaciones de *bullying*, algunos asumen actitudes agresivas, otros asumen actitudes pasivas, otros, actitudes de retraimiento, entre otras.

ACTITUD HACIA EL *BULLYING*: HORIZONTES PARA LA CONVIVENCIA

El *bullying*, para algunos escolares y adolescentes, puede parecer un simple juego del que no se perciben las secuelas tan terribles que esto puede ocasionar. Este fenómeno se complejiza en tanto la posmodernidad como momento histórico y fenómeno cultural ha

impuesto patrones de consumo donde todo vale, donde existen tendencias que permiten escapar del aburrimiento sin importar cómo ni con qué y donde el entretenimiento y la diversión son lo primero, lo que media la incapacidad de pensar de manera crítica al ser humano (Osorio y Velázquez, 2017).

Este momento histórico y cultural posmoderno también insta a la reproducción de modas, modales, cultura y actos, entre ellos se destaca la violencia que, lejos de favorecer la convivencia escolar, produce conflictos, malestar y preocupaciones. Además, influyen en que las nuevas generaciones no piensen tanto en el futuro, como en el presente y ahora (Osorio y Velázquez, 2017). Se consuman actos violentos en el presente sin calcular las consecuencias, su trascendencia a mediano y largo plazos tanto para los que comenten esos actos como para los espectadores y las víctimas. En todos se puede producir una vivencia negativa que marcará sus vidas.

Esto supone que los adolescentes de hoy reproduzcan actos violentos y agresivos, no solo provenientes de la familia y la sociedad, sino a través de las relaciones que establecen entre ellos. Por lo que no cabe duda que el *bullying* tiene una trascendencia e influencia en la vida psicológica de los adolescentes y afecta la convivencia escolar. Lo que resalta es que estos no concientizan las manifestaciones o actos de acoso como algo que atenta contra su bienestar.

Los agresores, víctimas y espectadores asumen un papel activo o pasivo ante el *bullying*, que demuestra su actitud ante este fenómeno. Las actitudes fueron definidas años atrás por Gordon Allport. Este autor las define como: “Un estado mental y neural de disposición, organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directa o dinámica sobre las respuestas del individuo ante los objetos y situaciones con los cuales se relaciona” (Allport, citado en Rodríguez, 2004, p. 226).

En esta definición Allport resalta tres aspectos de las actitudes, según Rodríguez (2004, p. 226):

- 1) Su carácter de tendencia o disposición.
- 2) Su carácter de aprendida o adquirida mediante la experiencia.
- 3) Su influencia en las respuestas del sujeto (por ejemplo, en la conducta).

De esta manera, las actitudes hacia el *bullying* son aprendidas en la vida cotidiana a partir del sistema de relaciones que se desarrollan en el hogar o en el propio centro educacional, como una tendencia en el comportamiento de los sujetos. Estas actitudes condicionan las respuestas del sujeto en tanto agresor/a, víctima o espectador/a.

Algunos de los adolescentes consideran que los agresores suelen sufrir malos tratos en sus casas o han visto a sus padres pegarles a sus madres; otros, sin embargo, asumen que es una manera de llamar la atención ante los demás. Es interesante como ellos mismos califican al agresor como una persona que está vacía por dentro, alguien que se cree superior y que sencillamente debe tener algún tipo de problema para actuar de esa manera. Las víctimas, por su parte, son catalogadas como “diferentes a los demás”, por ser tímidas, tener un defecto físico, creerse inferior, estar solas y no tener amigos, mostrar miedo ante los demás, ser torpes, ser religiosos. Entre tanto, la mayoría de los adolescentes son espectadores y guardan silencio, miran hacia otro lado y dejan que siga ocurriendo (Díaz, 2005).

El silencio se evidencia mayormente en los espectadores, que ni apoyan ni enfrentan las agresiones, solo permanecen en silencio, pero a estos también les causa temor. El *bullying* se ha mantenido invisible a la sociedad incluso a profesores y alumnos, sin embargo, cada día son más las víctimas, personas discriminadas por ser diferentes del resto, marginadas, sufriendo este tipo de silencio.

Por otra parte, los espectadores no hacen frente al acoso, muchas veces para no demostrar que sienten lástima por la víctima y guardan sus sentimientos ya que no existe un pensamiento crítico hacia esta situación.

A diario, en todas las escuelas se vive el *bullying*, ya sea directa o indirectamente, consciente o inconscientemente. Varios sujetos presentan síntomas que son indicadores de este fenómeno y no saben qué hacer, a quién acudir, cómo actuar; simplemente se retractan, se alejan, guardan silencio o se muestran más agresivos. El acoso escolar se mantiene por la pasividad y la ignorancia de las personas que rodean tanto a la víctima como a los agresores (Díaz, 2005). Los escolares, adolescentes y jóvenes de hoy comparten actos violentos sin llegar a saber, en múltiples ocasiones, de lo que están siendo partícipes o protagonistas. Por tanto, es necesario potenciar el desarrollo de una actitud crítica, que permita a los escolares, adolescentes y jóvenes, a sus padres, maestros y trabajadores del centro escolar, hacer frente a este mal “invisible” o invisibilizado.

DISEÑO METODOLÓGICO

En contexto

La investigación se realizó en el curso 2017-2018, en una escuela politécnica de la ciudad de Holguín, Cuba. Esta escuela prepara a los estudiantes como técnicos medio en gastronomía y elaboración de alimentos para desempeñarse en las distintas instalaciones que prestan servicios gastronómicos.

Los estudiantes seleccionados fueron de un grupo de 39 adolescentes, de entre 16 y 18 años, de ambos sexos, estudiantes de 11no grado. El grupo está integrado por diferentes profesores según asignaturas y una profesora guía. El horario de clases es en las tardes, comenzando a las 12:45 p.m. hasta las 5:30 p.m. La mayoría de los estudiantes vienen juntos desde el curso anterior.

Dentro del grupo existen varios subgrupos por afinidad y compañerismo. Prevalece la impuntualidad e inasistencia a clases, y muchos casi siempre quieren terminar temprano las clases para irse, lo que denota la desmotivación escolar. Algunos de los estudiantes

realizan trabajos por los que reciben una remuneración fuera del horario escolar, pocos provienen de familias disfuncionales.

Las relaciones interpersonales con los profesores son bastante favorables, aunque se evidencian las mejores relaciones con los profesores de las asignaturas: Español (profesora guía) e Historia. Las relaciones entre los estudiantes son fragmentadas, prevalecen las bromas, burlas, chistes picantes, abuso de poder. Eso no impide que en ocasiones se ayuden y se sensibilicen unos con otros. Se evidencian claramente los estudiantes populares y los más retraídos.

Dentro del grupo prevalecen las muchachas que en varias ocasiones se muestran replicadoras cuando los profesores y otros compañeros les requieren, además se revelan hirientes y se insultan entre ellas. Los varones son más callados, aunque no pierden oportunidad para comenzar la indisciplina, salir del aula y robarse la atención del grupo. En el colectivo están bien delimitados los alumnos más aventajados y aquellos que necesitan de niveles de ayuda para realizar las tareas.

Son estudiantes que muestran una actitud entusiasta ante las actividades programadas por la escuela, con amplia participación en círculos de interés, actos patrióticos, marchas, desfiles, acampadas, eventos deportivos y recreativos. Se muestran responsables en cuanto a la realización y entrega de trabajos prácticos, estudios individuales, revisiones bibliográficas y en su desempeño en las clases prácticas propias de la especialidad que estudian; haciéndose notable una mejora en estos aspectos en relación con el curso anterior.

Estrategia metodológica

En el desarrollo de este estudio se asumió la metodología cualitativa, pues posibilita la descripción y comprensión de las diferentes actitudes ante el *bullying*, particularmente de los adolescentes del politécnico que participan de la investigación. Se estudia el fenómeno

en su contexto natural, con la intención de comprenderlo según la significación de la problemática en los estudiantes.

La estrategia metodológica utilizada fue el estudio de caso, esta posibilita una mejor interpretación sobre la actitud que poseen los adolescentes ante el *bullying*. Se presta atención al carácter único e irrepetible de las significaciones individuales, pues constituyen una particularidad en cada uno de los miembros del grupo.

El estudio de caso es una forma particular de recoger, organizar y analizar los datos con los cuales contamos para nuestra investigación. Esto le hace ser una estrategia muy útil para el análisis de problemas prácticos, situaciones o acontecimientos de la cotidianidad, como lo es en la actualidad el acoso escolar.

En la investigación se realiza un estudio de caso único, pues trabajamos con un grupo de estudiantes, donde sus relaciones, dinámicas y problemáticas son distintivas y singulares.

INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Guía de observación

Se utilizó la observación estructurada descriptiva, según Rodríguez, Gil y García (2004), la cual requiere una observación abierta en la que la identificación del problema puede realizarse de modo explícito aludiendo a conductas y acontecimientos. Para lo cual los períodos de observación trazados comprenden turnos de clase, recreo, horario de salida, turnos libres, etc.; durante el desarrollo de todo un curso escolar. El registro de lo observado se realizó en notas de campo, lo que facilitó un posterior análisis y reflexión sobre el problema.

Con este tipo de observación se evaluó la disciplina dentro del grupo, relaciones interpersonales, desempeño académico de los estudiantes a evaluar y relaciones con los profesores. Además, se vivenciaron las relaciones entre escolares, comportamientos positivos y negativos, clima escolar en los horarios de receso. Se identificaron

dentro de la investigación cuáles alumnos se comportan como agresores, quiénes sufren como víctimas y los espectadores.

Cuestionario

El cuestionario se utilizó para recoger información a través de un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantearon siempre en el mismo orden y con los mismos términos. Con este cuestionario se tuvo un acercamiento a la información acerca del objeto investigado.

Guía de entrevista

Se utilizó la entrevista grupal, no estructurada. Esta permitió acceder al conocimiento, creencias, rituales, vida social de los adolescentes entrevistados, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos estudiados. Este tipo de entrevista permitió establecer un diálogo abierto con los adolescentes.

Grupo de estudio

El grupo que se estudió estuvo conformado por 30 adolescentes de 11no grado, de ambos sexos, de entre 16 y 18 años. Estos se seleccionaron intencionalmente, por ser el grupo que según varios profesores muestran más dificultades de disciplina y rendimiento académico, aunque en este último aspecto se reconoce que han mejorado con respecto al año anterior.

Para la selección del grupo de estudiantes se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de inclusión:

- Que fueran adolescentes del grupo seleccionado.
- Pertenecientes a ambos sexos.
- Que dieran su consentimiento para participar en la investigación.

Criterios de exclusión

- Sujetos que no ofrecieran su disposición a participar en la investigación y que en los momentos de aplicación se encontraran ausentes por tiempo indefinido.

Criterios de salida

- Sujetos que expresen la necesidad de no continuar con la investigación.

La ética en la investigación

En la investigación se tuvieron en cuenta varios artículos del Código de Ética de la Sociedad Cubana de Psicología:

- Guardar el secreto profesional de la información adquirida de los sujetos con los que se trabajó.
- Respetar la integridad personal de los sujetos con los que se interactuó.
- Se realizó una revisión rigurosa de las experiencias previas y de la literatura científica a la que se pudo acceder.
- La investigación se realizó en condiciones adecuadas que ofrecieron garantía para los sujetos, tanto para su salud como para su integridad personal.
- Se seleccionaron rigurosamente los sujetos con las características requeridas para la investigación y se les ofreció información general del qué, cómo y para qué se investigaba con ellos.
- Se solicitó el consentimiento de los investigados, esclareciendo que podían suspender su participación en cualquier momento, sin que esto les acarrearía perjuicio alguno.
- Nos comprometimos a preservar la veracidad de los resultados de la investigación al publicarlos, conservando el carácter anónimo de los sujetos.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Como parte de nuestra investigación, realizamos la observación de los estudiantes en diferentes momentos de su estancia en la escuela y en diferentes escenarios educativos, sin que estos tuvieran conocimiento que estaban siendo observados, esto condujo a que su comportamiento fuera libre de presiones, o sea que mantuvieran su comportamiento habitual. Estas observaciones se realizaron según guías elaboradas para las ocasiones.

Resultado del cuestionario

Se encuestaron 30 estudiantes porque 4 no dieron su consentimiento para ser encuestados y 5 no estaban asistiendo al centro escolar en el momento que se aplicó el cuestionario. Los estudiantes participaron en la realización de esta técnica de manera entusiasta, mostrando una actitud proactiva hacia esta y hacia los encuestadores. Comprendieron bien los enunciados de las preguntas, las realizaron en un tiempo de entre 15 y 20 minutos.

Al evaluar los resultados del cuestionario aplicado, encontramos que la totalidad de los educandos a los que se les aplicó el cuestionario plantean no haber obligado a sus compañeros a hacer cosas que no quieren, no se han burlado de sus padres, ni le han robado nada. Casi la totalidad de los estudiantes encuestados expresan no satisfacerle poner en ridículo a los demás, ni burlarse de su apariencia física, tampoco odiar a sus compañeros sin ninguna razón, niegan haber roto las cosas a otro compañero de propósito, ni han esperado a un compañero a la salida para meterse con él, tampoco han enviado mensajes amenazantes a otro estudiante mediante el móvil, ni han seguido a un compañero para molestarlo, así como niegan haber rayado los libros a un compañero escribiéndole frases hirientes. Sin embargo, la sexta parte de los estudiantes aceptan y reconocen haber asumido estas actitudes negativas con sus compañeros, coincidiendo estos con los estudiantes identificados como agresores, que representan la minoría.

La mayoría de los estudiantes refiere no rechazar a otros de su clase, no hacer muecas, burlas, despreciar a sus compañeros, ni criticar a los demás por lo que hacen, así como niegan ignorar a algún compañero, agredirlos físicamente, tampoco culpar a sus compañeros de travesuras que no son suyas para que lo castiguen, participar en amenazas, crear rumores para hacer quedar mal a otro compañero, ni hacer insultos y gritos sin motivos, ni tomar el trabajo de otro compañero y entregarlo como suyo, no obstante, en estas preguntas aumentó la cantidad de estudiantes que respondieron afirmativamente en relación con las preguntas anteriores.

En cuanto a reírse de sus compañeros cuando se equivocan, despreciar a los que son diferentes, obligar a otros a hacerles la tarea, excluir a otros de actividades del grupo y esconder las cosas de sus compañeros, la mayoría de los educandos asume su participación solo en ocasiones, una parte considerable nunca y la minoría siempre, elementos que demuestran que, aunque los estudiantes no concientizan el *bullying* entre ellos, este sí se manifiesta de forma espontánea en el grupo.

La conducta de los estudiantes como espectadores se muestra de una forma fundamentalmente pasiva, ya que estos se quedan quietos sin hacer nada cuando ponen en ridículo a un compañero, cuando lo rechazan, cuando se ríen de él, cuando lo excluyen o lo ignoran, lo agreden, lo insultan, le gritan o lo maltratan. Solo una minoría defiende a sus compañeros y ninguno refleja decirlo a sus profesores. Este actuar de los estudiantes explica, en primer lugar, porqué para los profesores no existe *bullying* en el grupo y, en segundo lugar, que los estudiantes no asumen una actitud crítica ante este fenómeno.

Resultados de la observación a turnos de clases

Durante la observación detectamos que los profesores en varias ocasiones debían incitar a la concentración y disciplina, ya que algunos estudiantes se distraían con facilidad, bajaban la cabeza, no

copiaban. Fue visible la falta de unidad entre ellos, la división en subgrupos, así como la desmotivación por el estudio, poco interés por aprender, prefiriendo el juego con los teléfonos móviles, entretenimiento con los compañeros, etc. Además, los maestros realizaban preguntas directas ante la falta de participación de los estudiantes, pues muchos no levantan la mano para contestar. Presenciamos mejor comportamiento y disciplina con la profesora de la asignatura de Español, que es su profesora guía.

En el momento de las clases no se evidencian conductas de acoso escolar como maltrato, robo, persecución, ni intimidación, pero sí se evidencian comentarios negativos hacia otros compañeros, burlas, insultos, risas hirientes, a lo que los maestros enfrentan tratando de guardar la disciplina y el orden.

En el proceso de observación, ya habían sido identificados por el resultado del cuestionario los alumnos agresores y los espectadores, lo que nos sirvió para corroborar la información. Los agresores se muestran como los más indisciplinados del grupo, los más sobresalientes, son líderes por sus cualidades personalógicas, que a pesar de sus conductas negativas el grupo los sigue.

Resultados de la observación en el horario de receso

En este tiempo los estudiantes se sienten más libres, pues no están bajo la presión directa de la presencia de sus profesores, siendo el momento en que se ponen de manifiesto con mayor intensidad las conductas de acoso escolar en este grupo de estudiantes. Aquí observamos la división en subgrupos, los más indisciplinados y populares en un subgrupo; los más tímidos y retraídos en otro; y hasta la separación y el aislamiento de algunos estudiantes, aunque estos representaron una minoría, caracterizados estos últimos por ser los de un menor nivel económico, más callados, introvertidos y con mejor comportamiento.

Dentro de las actitudes observadas, sobresalió de manera significativa el uso de apodos entre los estudiantes, sustituyendo sus

nombres propios por características físicas o psicológicas, con el fin de herir a sus compañeros, con el visible rechazo del estudiante apodado y tendencia a la riña. Se constataron también las burlas entre ellos, risas mal intencionadas con el fin de desacreditarse unos a otros, conducta prepotente y egoísta, así como en algunos estudiantes su dominio como líderes en el resto del grupo.

Sus conversaciones no estaban relacionadas con sus estudios, en este tiempo trataban temas sobre lo más sobresaliente en la moda y quiénes estaban acordes a ella o no. Haciendo uso de sus teléfonos móviles para jugar, enviarse mensajes por Zapia e intercambiar aplicaciones.

Resultados de la observación en horario de salida

A la salida de la escuela los estudiantes no se detienen mucho, se apresuran a alejarse de la escuela, pero nuevamente observamos la división en subgrupos, los apodosos o sobrenombres, ahora con mayor repercusión pues son gritados en la calle y el aludido se siente más ofendido; juegos de manos que terminan en riñas. Los estudiantes que hemos identificado como agresores, al salir de la escuela consumen cigarrillos y cambian inmediatamente su porte y aspecto, haciendo mal uso del uniforme escolar.

Se evidencia cómo los estudiantes más tímidos y de mejor comportamiento pasan inadvertidos, siendo ignorados por los otros.

Resultados de la entrevista a profesores

De manera general los profesores tienen una buena opinión del grupo; por las características propias de la escuela, que en el horario de la mañana asisten estudiantes de menor nivel educacional (escuela de oficios), de peor comportamiento que los del horario de la tarde de carreras técnicas con mejor comportamiento.

Nos plantearon que los padres son muy preocupados, asisten a las reuniones de padres convocadas por la escuela y apoyan a la

institución cuando esta lo necesita, y en ocasiones con recursos materiales para el correcto desempeño educacional y bienestar de sus hijos.

Los profesores refieren que ellos no tienen detectado ningún caso de víctima de *bullying* dentro del aula, ellos dicen que de ocurrir en su presencia ellos no lo permitirían, nos hacen alusión a un estudiante con tendencia homosexual que no es victimizado por esto. Estos planteamientos nos muestran que existe desconocimiento por parte de los profesores del concepto de *bullying* y que solo lo relacionan con la homofobia. Reconocen también que los estudiantes con menor rendimiento académico se apoyan en los más aventajados y que los más populares y líderes negativos se aprovechan de esta condición para que los otros les ayuden en sus trabajos extra de clases, lo que demuestra una vez más que no ven esta conducta estudiantil como un acoso escolar o *bullying*.

Resultados de la entrevista grupal

Esta entrevista se realizó verbalmente en debate con los estudiantes en el aula, guiada por los investigadores, en esta entrevista ellos tuvieron la oportunidad de expresar sus opiniones acerca del grupo, sus sentimientos derivados de la convivencia grupal, situaciones de placer y de conflicto, reflexionaron acerca de los elementos que pudieran mejorar su relación interpersonal y se exploraron también sus conocimientos con relación al tema investigado.

En relación con la pregunta de cómo se sienten en el grupo, las respuestas estuvieron divididas entre los que se sienten bien y los que refieren sentirse mal, predominando las primeras. Caracterizaron al grupo con palabras como hipocresía, chismes, egoísmo, envidia y todos estuvieron de acuerdo en que es un grupo desunido. Lo que muestra que, aunque no lo concientizan, sí tienen noción de la existencia del problema y que sus relaciones interpersonales están afectadas.

Escribimos en la pizarra la palabra *bullying* para que ellos expresaran sus criterios al respecto, la minoría de los estudiantes del grupo había escuchado la palabra, y la relacionaban con maltrato, aunque al profundizar en sus conocimientos no tenían clara la extensión de la palabra, o sea, no sabían todo lo que esta abarca, sin embargo, la mayoría del grupo nunca había escuchado este término. Los estudiantes que tenían algún conocimiento del tema, desconocían sus manifestaciones y la repercusión psicológica que puede ocasionar. No identificaban sus comportamientos como acoso escolar, ni enmarcaban estas conductas dentro del *bullying*, no reconocieron actos de violencia entre ellos.

Presentaron dificultades a la hora de aceptar los criterios de sus compañeros si estos diferían de los de ellos, poniéndose de manifiesto la actitud impositiva de los líderes del grupo, que en este caso coincide con los estudiantes de peor comportamiento, los que con su liderazgo negativo hacen resistencia para que prevalezcan o sean aceptados sus criterios.

Los educandos prefieren la asignatura de español y manifiestan sentirse cómodos y seguros con la profesora de esta asignatura. A algunos estudiantes les gusta la especialidad que cursan, otros refieren estudiarla porque no tuvieron otra opción.

Aunque no reconocen actos de violencia entre ellos, afirman en uno u otro momento haber existido riñas o peleas, agrediendo físicamente sin la existencia de secuelas graves. Además, identifican conductas que podrían lograr su mejoría e integración como grupo, como, por ejemplo: llevarse mejor entre ellos, estar más unidos, no sentir envidia unos por otros y conocerse mejor; lo que demuestra que sí identifican las actitudes negativas del grupo.

Integración de los resultados

Al triangular los resultados de nuestra investigación a través de la información obtenida en las técnicas de la observación, entrevistas

y cuestionario, consideramos que los adolescentes tienen marcadas dificultades interpersonales, ya que poseen inadecuado desarrollo de las habilidades sociales. La relación entre los compañeros es desfavorable para el desarrollo de un clima de camaradería y afecto, la mayoría de los adolescentes que constituyeron la muestra presentaron serias dificultades a la hora de aceptar los criterios de sus compañeros si estos difieren de los de ellos. Estos aspectos ponen de manifiesto la actitud impositiva de los líderes del grupo, que en este caso coincide con los estudiantes de peor conducta, los que con su liderazgo negativo hacen resistencia para que prevalezcan o sean aceptados sus criterios, lo que afecta la convivencia escolar entre los estudiantes, provocando malestar en algunos de ellos.

Las relaciones profesor-alumno son adecuadas sobre la base del respeto y la solidaridad, aunque los estudiantes no poseen la suficiente confianza o seguridad para denunciar ante sus profesores los actos de *bullying*.

Se hace patente que estos estudiantes carecen de mecanismos eficientes para resolver sus conflictos interpersonales, y desconocen la repercusión psicológica que desencadena en ellos los actos de acoso escolar.

Dentro del grupo se evidencian conductas de acoso no concientizadas por los adolescentes, que pueden afectar la autoestima y seguridad en sí mismos, en una edad que marca pautas para el completo desarrollo y reafirmación de la personalidad.

Estimamos que estos estudiantes no muestran una actitud crítica ante este fenómeno que inexorablemente les afecta su desarrollo psicosocial, prevaleciendo entre ellos una postura de espectador pasivo.

CONCLUSIONES

En el grupo de 11 no grado del politécnico investigado en la ciudad de Holguín, se evidencian conductas de *bullying*, con relaciones

interpersonales inadecuadas que afectan la convivencia escolar y producen malestar en algunos estudiantes.

Los estudiantes no denuncian ante sus profesores los actos de *bullying*, ni poseen una actitud crítica ante este.

Las principales causas de violencia escolar identificadas fueron la carencia de mecanismos para resolver los conflictos en sus relaciones interpersonales, el deseo de resaltar en el grupo y hacer valer sus criterios, el menosprecio a estudiantes con características diferentes, la no concientización de que están haciendo *bullying* y el desconocimiento del daño que este ocasiona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARÉVALO, E. (2017). “Análisis psicométrico del cuestionario de acoso y violencia escolar”. En Carozzo, J. y Arévalo, E. (comp.) *Una visión iberoamericana de la convivencia escolar* (págs. 127-162). Fondo Editorial de la Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú. ISBN: 978-612-4257-53-7.
- ARÉVALO, E. y ZAPATA, L. (2017). “Presentación”. En Carozzo, J. y Arévalo, E. (comp.) *Una visión iberoamericana de la convivencia escolar* (págs. 7-10). Fondo Editorial de la Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú. ISBN: 978-612-4257-53-7.
- CASALES, J. (2004). *Conocimientos básicos de la Psicología Social*. Selección de lecturas. La Habana: Félix Varela.
- CAROZZO, J. (2012). “*Bullying* en la escuela: interrogantes y reflexiones”. En Benites, L., Carozzo, J., Horna, V., Palomino, L., Salgado, C., Uribe, C. y Zapata, L. (2012). *Bullying y convivencia en la escuela. Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación* (págs. 11-37). Lima: Dennis Morzan Delgado.
- _____. (2017). “Abordar la convivencia”. En Carozzo, J. y Arévalo, E. (comp.) *Una visión iberoamericana de la convivencia escolar* (págs. 103-126). Fondo Editorial de la Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú. ISBN: 978-612-4257-53-7.
- CASTRO, A. (2017). “Estar bien en la escuela: La calidad basada en la convivencia”. En Carozzo, J. y Arévalo, E. (comp.) *Una visión iberoamericana de la*

- convivencia escolar* (págs. 11-26). Fondo Editorial de la Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú. ISBN: 978-612-4257-53-7.
- CÓRDOBA, F., ROMERA, E. y ORTEGA, R. (2017). “La competencia escolar en el marco de la convivencia escolar: propuestas para su desarrollo”. En Carozzo, J. y Arévalo, E. (comp.) *Una visión iberoamericana de la convivencia escolar* (págs. 27-42). Fondo Editorial de la Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú. ISBN: 978-612-4257-53-7.
- CHÁVEZ, M. (2017). “Premisas básicas para pensar la convivencia escolar desde una perspectiva democrática”. En Carozzo, J. y Arévalo, E. (comp.) *Una visión iberoamericana de la convivencia escolar* (págs. 67-86). Fondo Editorial de la Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú. ISBN: 978-612-4257-53-7.
- DOMÍNGUEZ, L. (2003). *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud*. Selección de lecturas. La Habana: Félix Varela.
- DÍAZ, M. (2005). *Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla*. Revista Iberoamericana de educación. No. 37. Enero-abril 2005.
- DURÁN, M. (2017). *La convivencia escolar en nuevos contextos educativos: oportunidades, riesgos y desafíos*. Costa Rica: Fondo Editorial de la Universidad Privada de Antenor Orrego.
- LACASA, C. S. (2010). *Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria*. Universidad de Almería, Almería, España: Education & Psychology I+D+i and Editorial EOS (Spain).
- BENITES MORALES, L. (2011). *Convivencia escolar y calidad educativa*. Lima, Perú: Escuela Profesional de Psicología.
- MEDRANO, D. (2017). “El abordaje de la violencia entre pares en el contexto escolar (*bullying*) desde el sistema judicial en Nicaragua”. En Carozzo, J. y Arévalo, E. (comp.) *Una visión iberoamericana de la convivencia escolar* (págs. 241-264). Fondo Editorial de la Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú. ISBN: 978-612-4257-53-7.
- OSORIO, C. y VELÁZQUEZ, Z. (2017). “Críticidad sobre el *bullying* para la convivencia armónica”. En Carozzo, J., y Arévalo, E. (comp.) *Una visión iberoamericana de la convivencia escolar* (págs. 227-240). Fondo Editorial de la Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú. ISBN: 978-612-4257-53-7.
- RODRÍGUEZ, A. (2004). “Estudio de las actitudes”. En J. Casales, (comp.) *Conocimientos básicos de la Psicología Social*. Selección de lecturas (pp. 225-241). La Habana: Félix Varela.

Julio César Carozzo C. (coordinador)

RODRÍGUEZ, G., Gil, J. y GARCÍA., E. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana: Editorial Félix Varela.

SITO, L. M. (2017). “Programa para el desarrollo de las relaciones de convivencia democrática y las habilidades sociales en niños”. En J. C. Carozzo, & E. A. Luna, *Una visión iberoamericana de la convivencia escolar* (págs. 207-221). Trujillo, Perú: Fondo Editorial de la Universidad Privada Atenor Orrego.

BULLYING Y CONVIVENCIA ESCOLAR
EN NICARAGUA

Dinorah Medrano Gutiérrez

Msc. Dinorah Medrano Gutiérrez

UCA – Nicaragua. Licenciada en Psicología. Máster en Violencia y Salud Mental.
Coordinadora de la Carrera de Psicología en la Universidad Centroamericana
- UCA Nicaragua.

ALGUNOS DATOS DE LATINOAMÉRICA DE LA INCIDENCIA DEL *BULLYING*

El *bullying* o maltrato entre pares es una realidad en los centros escolares de Nicaragua, siempre ha existido, no se visualiza como una práctica inadecuada y está muy relacionada a diferentes creencias socioculturales sobre la convivencia en el aula de clase, algunas expresiones populares sobre el tema refieren:

- Las niñas y niños deben aprender a defenderse en la escuela, así que no hay que evitar que peleen.
- Es parte del desarrollo de las niñas y niños, los hace madurar.
- Entre niños y niñas se entienden, no se deben meter los adultos o maestros.

Estas expresiones son una representación del imaginario social en Nicaragua, que la violencia es buena y necesaria para el desarrollo de niñas y niños en las escuelas, por tanto se ha naturalizado, justificándose de esta forma la incidencia que pueden tener docentes y comunidad educativa en la prevención temprana para evitar los efectos psicológicos que provoca en las niñas y niños.

Román y Murillo (2011) evidencian la existencia del *bullying* a partir del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo

(SERCE) de la Unesco, desarrollado entre 2005 y 2009, en donde encontraron que estudiantes de sexto grado de primaria de los 16 países latinoamericanos examinados fueron víctimas de robos, insultos, amenazas o golpes por compañeros de escuela. Los países estudiados fueron Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

Los mismos autores refieren que en Cuba uno de cada diez estudiantes fueron víctimas de insultos o amenazas, Argentina es el país que muestra las cifras más altas. Detrás figuran Perú, Costa Rica y Uruguay, donde más de 30% de los alumnos fueron maltratados verbalmente por algún compañero. Asimismo señalan que los cinco países con mayor incidencia de violencia física entre pares son: Argentina (23,5%), Ecuador (21,9%), República Dominicana (21,8%), Costa Rica (21,2%) y Nicaragua (21,2%) (Román et al., 2011, p.43). Vale resaltar que Nicaragua tiene una diferencia de 2.2% con relación a Argentina.

El informe de Violencia Escolar en América Latina y el Caribe, realizado por Unicef y Plan Internacional (Eljach, 2011), cita un estudio de UNICEF. FLACSO del 2010, realizado en Argentina, señala que el 66.1% de los estudiantes entrevistados en el año 2009 conocieron de situaciones constantes o frecuentes de humillación, hostigamiento o ridiculización de alumnos en clase.

Asimismo, Eljach (2011) dice que en Brasil alrededor del 70% de los estudiantes encuestados afirman haber visto al menos una vez a un compañero siendo intimidado en la escuela en el año 2009 (p. 43).

En el mismo estudio de Violencia Escolar en América Latina y el Caribe Eljach (2011) refiere:

En Estados Unidos, la incidencia del *bullying* en casos de suicidios de adolescentes homosexuales (o señalados de serlo por sus pares) es tan grave que el Presidente se dirigió a las víctimas,

en septiembre de 2010, para enviarles un mensaje de respaldo y apoyo que les alentaba a denunciar el acoso y a no dejarse vulnerar por la situación a la que estaban expuestas (p. 44).

La United Nations Children's Fund (2014) realizó una investigación describiendo que casi una tercera parte de los adolescentes entre 11 y 15 años de Europa y América del Norte reconocieron haber acosado o intimidado a otros en la escuela por lo menos una vez en los últimos dos meses. En una encuesta nacional realizada en el 2012 en Sudáfrica, el 6% respondió que fue atacado físicamente o herido en la escuela por alguien, en el mismo año en otra encuesta realizada en Nueva Zelanda, alrededor del 3% de los estudiantes admitidos lleva un arma a la escuela, con la idea de dañar a alguien (pp. 114-115).

¿QUÉ SUCEDE EN NICARAGUA?

La incidencia del *bullying* en Nicaragua ha sido poco estudiada. En el año 2003, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de la República de Nicaragua firma un convenio con la Universidad de Córdoba (España) para realizar una investigación con el título "Educar la Convivencia para Prevenir la Violencia", el cual produjo un informe sobre Convivencia y Riesgo de Violencia en Escuelas de Primaria y Secundaria de Managua y su área metropolitana realizada por Ortega, Del Rey, Sánchez, Ortega y Genebat (2004). Algunos de los resultados de la investigación son los siguientes:

- El 13.1% de los escolares de primaria y el 18.9% de los de secundaria afirman que sus maestros les insultan, muy frecuentemente o a veces.
- El 7.5% de estudiantes de primaria y el 3.7% de los de secundaria son golpeados por algún maestro muchas o pocas veces.
- El 3.4% de estudiantes de primaria y el 2.4% de los de secundaria son abusados sexualmente por algún maestro.

- El 9.7 % del profesorado admite haber amenazado a sus alumnos; un 7.3% afirma haber golpeado a sus alumnos en los últimos meses y, finalmente, un 6% reconoce que insulta a los estudiantes.
- El comportamiento agresivo de los docentes hacia sus propios compañeros y hacia otras personas, anota que el 54.8% de los docentes se reconocen como padres que golpean a sus hijos y un 7.6% asume que golpea a su pareja.
- Asimismo en los docentes el 1.5% reconoce que ha golpeado y amenazado a sus compañeros. Igual porcentaje afirma que ha utilizado armas en peleas y el 7.4% indica que excluye socialmente a sus compañeros (p. 80).

Otro dato relevante sobre la situación del *bullying* en Nicaragua surge de una investigación realizada en León, la cual refiere que la agresión entre pares es mucho más grave en Managua que en León, lugar donde se realizó el estudio (Espinoza & Acevedo, 2009, p. 53).

Norma Moreno, procuradora especial de la niñez y la adolescencia, citada por Gutiérrez (2011), reconoció que en una investigación realizada por la Procuraduría de los Derechos Humanos, en 2006, se evidenció que maestras y maestros en todas las escuelas castigaban físicamente y de forma humillante a los estudiantes.

Una evidencia de la existencia en Nicaragua de expresiones de violencia escolar en la cual docentes estuvieron involucradas, fue en el año 2015, en el diario *La Prensa* se publicó una denuncia sobre agresión física y psicológica propiciada por una maestra a su estudiante que terminó con el cierre del Jardín Montessori (Áreas Cabrera, 2015. *La Prensa*); asimismo, en el año 2016, la Procuradora Especial de la Niñez y la Adolescencia en Nicaragua en un reportaje del mismo diario, aseguró que la instancia ha recibido denuncias de *bullying* en las que se han visto involucrados maestros (Torres Solórzano, 2016. *La Prensa*).

Otro dato de la incidencia se denunció en un artículo publicado en el *Nuevo Diario*, en el año 2007, con el título “Descubre PPDH castigos físicos en escuelas públicas”. Se refiere que la aplicación de castigos de los maestros a sus estudiantes se justifica como medidas disciplinarias, algunas son dejar sin recreo, dejar líneas de cien a mil, limpiar las aulas, recoger la basura y golpear con reglas las nalgas o la palma de las manos, según señala el resultado del informe sobre fiscalización al Ministerio de Educación en relación con el uso del castigo físico y humillante en las escuelas primarias, con mayor prevalencia en las escuelas urbanas (Gutiérrez, 2011, p. 7).

¿QUÉ RESPUESTA SE HA DADO?

Con la visibilización de los casos de *bullying* en Nicaragua, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s.f.) dentro de sus políticas tiene como objetivo elevar la calidad de la educación, apoyándose en contenidos y metodología innovadoras. En el año 2003 creó el programa “Educación para la vida”, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las y los jóvenes a través del desarrollo personal y habilidades sociales que potencian la convivencia en la escuela, los hogares y el barrio, reforzando la educación de carácter y valores.

La agenda del programa incluye: prevención de la violencia escolar, educación en valores y educación en ITS/VIH/SIDA. Las estrategias están dirigidas a docentes, estudiantes, madres y padres de familia.

Este programa involucra la formación de consejeros escolares, quienes son las y los encargados de echar a andar la iniciativa, a través de la creación de espacios de consejería individual y grupal, educación itinerante, curricula de convivencia y desarrollo personal y planes de prevención y fortalecimiento de gobiernos estudiantiles.

El abordaje del *bullying* se realiza desde este programa en las escuelas públicas de Nicaragua en los departamentos de Managua,

Masaya, Granada, Carazo, Chinandega, León, Rivas, Estelí y Matagalpa y se cuenta con 838 consejeros escolares (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pág. 5).

La ruta de la denuncia de casos de *bullying* o violencia escolar son las siguientes:



LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Desde mi percepción la convivencia escolar hace referencia a las acciones y condiciones dadas en el ámbito educativo para que la comunidad educativa pueda interactuar de manera armónica y respetuosa.

Es importante reconocer cómo la práctica de la convivencia escolar es preventiva, porque permite desarrollar actitudes positivas, autónomas, capaces de tomar decisiones personales y de anticiparse a las situaciones que amenazan o alteran el aprendizaje (Gairin Sallán, J. & Barrera-Corominas, A. 2014, p. 136).

Como hemos leído, en Nicaragua hay planes y políticas que abordan la violencia escolar, el *bullying* y, por ende, la convivencia escolar, se cuenta con la Ley General de Educación No. 582, el Manual para el Funcionamiento de Centros Educativos Públicos del Mined (2006) y el Plan de Colegio Seguro (Gairin Sallán, J. & Barrera-Corominas, A. 2014, pp. 137 - 139).

Con este marco de políticas el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Nicaragua ha desarrollado:

- Un Programa de Promoción de Valores y Respeto en las relaciones familiares, dirigida a fortalecer la práctica de valores que aporten para alcanzar una cultura de paz y armonía en el entorno escolar y la comunidad. Este se consolidará en el año 2018.
- Capacitaciones con asesores departamentales y nacionales de consejerías de las comunidades educativas del país sobre cómo educar en valores y promoviendo una cultura de amor, respeto y armonía en la comunidad educativa desde el entorno educativo.
- Creación de una línea telefónica de 24 horas de denuncia para casos de *bullying* o violencia escolar (133).
- Los colegios privados han desarrollado programas vinculados a la promoción del respeto entre compañeros/as de clase.

Un aspecto a destacar es que en la bibliografía revisada se trabaja la convivencia escolar desde la disciplina positiva y la resolución o medición de conflictos en el contexto escolar.

Vale destacar que la educación bancaria en Nicaragua sigue prevaleciendo en el sistema educativo público, por lo que la disciplina tradicional sigue siendo la manera de establecer los parámetros de convivencia en las escuelas.

En este ámbito la disciplina positiva es un aspecto que se ha venido desarrollando en Nicaragua, en colegios privados; un estudio realizado sobre las estrategias para el fortalecimiento de la disciplina positiva (Almendárez, J. L., González, P. L., Carrasco, L. C., 2016) refiere la fuerte incidencia que ejercen los docentes en la disciplina, por que la educación debe ser integral para fortalecer conocimientos, habilidades, destrezas y valores en las y los estudiantes.

El mismo estudio refiere que las y los estudiantes señalan que cuando la maestra aplica la disciplina hacia su persona, asume con

responsabilidad las consecuencias de sus actos. Asimismo, señala que se entiende la disciplina como el cumplimiento de normas de funcionamiento pactadas previamente entre profesores y estudiantes.

¿CUÁLES SON NUESTROS DESAFÍOS?

- Trabajar desde una visión sociocultural el *bullying* y las estrategias de convivencia para no vincular necesariamente la convivencia a la disciplina escolar.
- Visibilizar estadísticas de violencia escolar y *bullying* a nivel gubernamental, para de esta forma evidenciar el problema y trazar estrategias para su abordaje desde los diferentes actores de nuestra sociedad.
- Desarrollar estrategias de atención y seguimiento a las denuncias (víctimas, agresores) a nivel ministerial, las acciones que se ejecutan son de prevención, siendo necesario fortalecer los equipos interdisciplinarios en los distritos escolares para brindar atención especializada a víctimas y agresores.
- Contar con personal especializado en las escuelas que brinden atención a víctimas, agresores y familias, para así lograr un buen acompañamiento y seguimiento a los casos.
- Realizar acciones con maestras y maestros en todos los niveles educativos, dirigidos a que asuman un rol activo de prevención y atención de los casos de *bullying* y violencia escolar que se den en sus aulas de clase o escuelas.
- A pesar de la existencia de un marco normativo y de políticas que abordan la violencia escolar y la convivencia, es necesario preparar a las y los docentes para su implementación efectiva, en la cual estos pasen por un proceso de reflexión sobre sus propias violencias vividas en el ámbito escolar.

- Promover la convivencia escolar como una alternativa para fomentar nuevas formas de interacción y relación entre pares, maestras/os y autoridades en las escuelas.
- Continuar investigando y sistematizando experiencias sobre el rol de las y los docentes en la existencia y disminución de las prácticas de *bullying* en las escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMENDARES, C. J., GONZÁLEZ V. P. Y. & CARRASCO R. L. C. (2017). *Estrategias para el fortalecimiento de la disciplina positiva*. Recuperado de <repositorio.unan.edu.ni/7545/1/18191.pdf>.
- ELJACH, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo*. UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf>.
- ESPINOZA, M. A. & ACEVEDO, L. A. (2009). *La conducta de agresión entre pares (bullying) y los factores asociados en estudiantes de 4to y 5to año de educación media de León* (tesis inédita de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma — León, Nicaragua.
- GAIRINSALLÁN, J. & BARRERA-COROMINAS, A. (Coord.). (2014). *La convivencia en los centros educativos de Educación Básica en Iberoamérica*. Chile. Santillana.
- GUTIÉRREZ BACA, S. P. (2011). *Violencia en la escuela: un asunto de derechos humanos y representaciones sociales*. Tesis inédita de Maestría. Universidad Centroamericana. Managua, Nicaragua.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (s. f.). *Programa Educación para la Vida*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/quipu/nicaragua/Educa_vida.pdf>.
- ROMÁN, M. & MURILLO, F. J. (2011). *América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar*. Revista CEPAL 104. Recuperado de <<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/2/45332/rvi104romanmurillo.pdf>>.
- TORRES SOLÓRZANO, C. (2016, 30 de marzo). *Promueven el buen trato a la niñez en Nicaragua*. La Prensa. Recuperado de <<http://www.laprensa.com>>.

Julio César Carozzo C. (coordinador)

ni/2016/03/30/nacionales/2010182-promueven-buen-trato-la-ninez-ni-caragua>.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (2014). *Hidden in Plain Sight. A statistical analysis of violence against children*. New York. Recuperado de <http://files.unicef.org/publications/files/Hidden_in_plain_sight_statistical_analysis_EN_3_Sept_2014.pdf>.

LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA, PACÍFICA E
INCLUSIVA PARA LA REHUMANIZACIÓN DE
LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Eugenia Rodríguez Ugalde

Eugenia Rodríguez Ugalde

Licenciada en Psicología y Educación con grados de maestría y doctorado. Docente universitaria e investigadora. Se ha desempeñado como consultora nacional e internacional en organizaciones transnacionales y en organismos gubernamentales en América Latina.

Las instituciones escolares deben ser espacios de encuentro en los que los actores educativos compartan y aprendan a partir de la interacción con los demás. Esto implica que las relaciones sociales que se desarrollan en un centro educativo son parte importante del aprendizaje cognitivo, social y emocional de una persona desde sus primeros años de escolaridad. De ahí la importancia de promover situaciones en las que se desarrolle la convivencia escolar inclusiva y democrática en todos los contextos educativos, de manera que se reconozca a cada sujeto desde su dignidad humana y desde el aporte social hacia los otros.

Varios autores han expuesto sus teorías sobre la importancia de los procesos de la socialización y su influencia en el desarrollo humano. El aporte que ellos nos brindan sirve de marco de referencia para la construcción de la convivencia democrática inclusiva en los centros educativos.

El modelo del aprendizaje sociocultural, de Lev Vygotsky, enfatiza en el aporte social y cultural de las relaciones humanas para el proceso de aprendizaje. Este autor afirma que el aprendizaje se basa en un conjunto de interacciones como resultado de un proceso histórico y social. Según la perspectiva de este autor, el aprendizaje se explica desde la socialización, por lo que se puede inferir que existe

una imperiosa necesidad de concederle importancia a los procesos sociales que se desarrollan dentro y fuera del aula.

Continuando con la relevancia del aporte de Vygotsky a los procesos de aprendizaje, él explica que este se conforma en las estructuras externas del individuo, por medio de la socialización, hasta que este lo procesa internamente a través de los símbolos y así lo interioriza para seguirlo aplicando en su vida cotidiana. Esto implica que la influencia de los otros en el aprendizaje de una persona marca sus estructuras internas (Manrique, 2013).

Por otro lado, la interacción social no solo contribuye al aprendizaje del individuo, sino que también fortalece conductas activas relacionadas con la convivencia humana, es decir, moldea las conductas sociales de un sujeto inmerso en determinado contexto.

De este enfoque hablaba Bandura, quien desde los años setenta afirmaba que las conductas violentas se aprenden por observación e imitación. Esto lo explica a través del reforzamiento social que recibe una persona ante determinada conducta. De esta forma, Bandura afirma que no es necesario que una persona practique acciones violentas para aprenderlas, con solo que las observe la persona aprende a ser violenta.

Desde la teoría propuesta por el modelo de aprendizaje social de Bandura se debe comprender que las conductas violentas, tanto las practicadas en los contextos educativos, como las que se relacionan con cualquier entorno social, especialmente en la familia, marcan significativamente las conductas sociales que reproduce una persona. Esto implica que se debe trabajar en la prevención de la violencia, tanto en los entornos educativos como familiares o en cualquier otro contexto social.

Es importante destacar que las conductas violentas en una institución educativa no solo se presentan entre pares. Se podrían presentar entre los otros actores del proceso educativo: profesores, estudiantes, autoridades educativas y familias. Usualmente, ante esta situación, la institución educativa reacciona de dos formas:

- a. Enfrenta las conductas con la sanción, represión, bajas calificaciones, suspensión o expulsión de estudiantes.
- b. Procura una mayor formación de los valores humanos relacionados con la socialización, tales como: respeto, aceptación del otro, empatía, responsabilidad, solidaridad y otros (Ferrel, 2015).

El mismo autor afirma:

Hay una tendencia mayoritaria de los niños y jóvenes a crecer en el marco de una cultura de violencia en todos los estratos y espacios de la sociedad, por lo que la conducta violenta de las personas se comporta como una epidemia y un verdadero problema de salud pública, el cual tiende a reproducirse rápidamente y amenaza la sana convivencia social, la salud, la educación, el desarrollo humano integral y la felicidad, recursos humanos del diario vivir (Organización Mundial de la Salud, 1986), los cuales deben ser alcanzados por todas las personas, en especial niños y jóvenes, con el respaldo del Estado (Ferrel, 2015, p. 156).

El autor menciona que la violencia en la actualidad se ha convertido en una epidemia y en problema de salud pública que impide la convivencia social en todos los ámbitos, por lo que urge la delimitación de políticas públicas para resolver la situación social y prevenir la expansión de la cultura de la violencia.

Entonces, partiendo de los postulados de Bandura sobre el aprendizaje social, de la misma forma en la que se aprenden las conductas violentas, se pueden aprender las conductas pacíficas, siempre y cuando estas últimas sean reforzadas y reconocidas socialmente.

Por otro lado, se tiene la posición de diversos autores que plantean sus ideas desde una corriente humanista. Por ejemplo, Viktor Frankl, a través de la logoterapia, que se basa en el análisis existencial, define a la persona como un ser que existe y se define por medio de su relación con los demás. De esta forma, nuestro acercamiento a los otros se da por medio de la espiritualidad.

En un sentido social, el principal aporte de la logoterapia es considerar al ser humano en sus dimensiones: física, mental y espiritual, que le permiten a cada persona la libertad y la responsabilidad de elegir y tomar una determinada posición.

En las últimas décadas, los programas de promoción de la convivencia escolar se han dirigido más a las dimensiones del saber (cognición) y del hacer (habilidades) y no del ser. De esta forma, se hace indispensable promover una cultura de paz en la que la persona tome la responsabilidad de su propia vida y busque la autotranscendencia. Al mismo tiempo, que aplique el autodistanciamiento de aquellas situaciones interpersonales que le generan conflicto. Esta visión le permite al ser humano el autoconocimiento en función de la búsqueda del bienestar colectivo (Salinas-Romero, 2016).

El mismo autor señala el siguiente pensamiento de Viktor Frankl (1991), relacionado con el papel de la pedagogía frente a la socialización:

Una pedagogía que permita el análisis de aquellas barreras que impiden el desarrollo de las capacidades existenciales y personales del ser humano, es decir las capacidades del hombre para manifestarse como un ser libre y responsable independientemente de los condicionamientos biológicos, psicológicos y sociales, permitiendo con ello el afinamiento de la conciencia, de manera que el ser humano se dirija hacia algo que no es él mismo, sino alguien más o algo más, distinto de él; es decir se guíe por un sentido que cumplir o se dedica a una causa que servir ya que su fin último es autotranscender –amar al prójimo– (Salinas-Romero, p. 357).

Como puede observarse, la logoterapia enfatiza la necesidad de autotranscender a través de la relación y el servicio con los demás, pero siempre en el ejercicio de la libertad, tomando conciencia de cómo las relaciones interpersonales deben enriquecer la propia vida y buscar el bienestar colectivo.

Por otro lado, se tiene la posición relacionada con el pensamiento complejo, a través de los postulados de Edgar Morin y Jacques

Delors. Ambos enfatizan en conceptos relacionados con la convivencia, tales como: interdependencia planetaria, mundialización y cooperación internacional (Juárez y Comboni, 2012).

Delors (1996), citado por Castañeda (2012), afirma que la educación debe llevarnos a que “el mundo converja hacia una mayor comprensión mutua, hacia una intensificación y sentido de la responsabilidad y de la solidaridad” (p. 26). Lo anterior enfatiza en la responsabilidad social de la educación.

De la misma manera, cuando Delors se refiere a la necesidad de la formación ciudadana para enfrentar los nuevos retos, indica que la socialización de cada persona y el desarrollo humano no deberían ser aspectos antagónicos, sino que debe haber una convergencia entre ambos (Delors, 1994). De esta manera, la educación debe hacer un esfuerzo por unir los intereses individuales y sociales, de manera que se dé una verdadera inclusión de las personas en todos los contextos educativos, respetando todos los derechos individuales y reforzando el bienestar social. Desde esta posición, se refuerza la importancia de la convivencia democrática.

Por otro lado, Delors enfatiza en los cuatro pilares de la educación para el desarrollo de las competencias. Así, indica que estos son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Castañeda, 2012).

Sus postulados con respecto a los cuatro pilares de la educación brindan una base muy importante para el desarrollo de las competencias actuales de una persona a través de la educación, tomando en consideración los conocimientos, habilidades, aptitudes, valores, actitudes y la conciencia existencial.

A continuación se presenta un extracto de las principales ideas de los autores antes mencionados, con respecto a la socialización y su importancia en el desarrollo humano, de cara al aprendizaje para la convivencia en los espacios educativos.

TABLA 1
EL APRENDIZAJE SOCIAL DESDE DIVERSAS PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS

Autor	Perspectiva epistemológica	Principales aportes en torno a las relaciones sociales
Lev Vygostky (1896-1934)	Teoría del constructivismo social: Modelo del aprendizaje social y cultural	<p>El aprendizaje se basa en un conjunto de interacciones como resultado de un proceso cultural, histórico y social en un contexto determinado.</p> <p>El aprendizaje puede ser explicado desde la socialización.</p> <p>El aprendizaje se conforma en las estructuras externas del individuo. Luego, el sujeto realiza la propia interpretación de los símbolos y lo internaliza. Esto implica que la influencia de los otros, marca las estructuras internas de una persona.</p>
Frederick Skinner (1904-1990)	Pragmatismo (Conductismo)	<p>Cuando un comportamiento es seguido de un estímulo aversivo, el comportamiento se extingue. Cuanto más intenso es el castigo, más rápido se extingue la conducta.</p> <p>Si se extingue una conducta violenta, la persona debe aprender una conducta alterna diferente que favorezca la relación con los demás.</p>
Albert Bandura (1925-actualidad)	Teoría del aprendizaje social (Conductismo). Modelaje social	<p>Basa la conducta humana en la interacción entre el sujeto y su entorno.</p> <p>Las conductas sociales se aprenden por observación o por imitación, tanto las conductas prosociales como las conductas violentas.</p>
Viktor Frankl (1905-1997)	Existencialismo (Logoterapia)	<p>Define el Yo como el ser existiendo en el encuentro con el otro. Es decir, una persona se define existencialmente a partir de su relación con los demás.</p> <p>El servicio a los demás permite la autotranscendencia. Desde esta perspectiva se refuerza la libertad personal en las relaciones interpersonales y la responsabilidad de todos ante el bienestar colectivo.</p>
Jaques Delors (1925-actualidad)	Pensamiento complejo	<p>Plantea los cuatro pilares de la educación para el desarrollo de las competencias: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.</p> <p>Enfatiza en la importancia de la formación ciudadana para la mejor convivencia e interdependencia planetaria.</p>

Una vez analizadas las diferentes posturas teóricas, desde las distintas corrientes epistemológicas, surge la siguiente interrogante:

¿Cómo promover espacios educativos para la convivencia democrática, pacífica e inclusiva?

Las conductas sociales se deben promover y desarrollar en todos los ambientes educativos, como parte de las labores esenciales que se realizan en los centros de aprendizaje. Todos los actores educativos deben tomar conciencia de la importancia de esta labor, de manera que se involucre al personal administrativo y docente, al estudiantado, a las familias y a la comunidad circundante, para crear espacios de convivencia armoniosa, democrática, pacífica e inclusiva.

Esto implica la planificación, ejecución y evaluación de diversas acciones estratégicas por parte de las instituciones educativas para la generación de ambientes prosociales. Desde este gran reto surge la pregunta acerca de la forma en la que se puede alcanzar. Repasemos algunos de los postulados anteriores.

Según lo indicaba Bandura (1973) a través del modelo de aprendizaje social, la conducta social se puede aprender. Esta se arraigará en el individuo si se le valora socialmente (Ferrel, 2015). Esto implica claramente que se deben promover espacios socialmente saludables, en los que se refuercen las conductas positivas por parte de todos los actores educativos (docentes, familias, pares y otros). Es decir, todos nos debemos enfocar en el modelamiento de conductas prosociales y positivas.

La convivencia pacífica se puede definir como aquel conjunto de conductas activas, autónomas, dinámicas, verbales, efectivas y humanas. Son activas porque son una forma de actuar, consisten en una decisión individual, son transformadoras de las relaciones sociales (prosociales), exigen cambios en el otro (persona o institución), transforman al otro y al entorno social humano.

Son autónomas y dinámicas porque consisten en una decisión del sí mismo, el locus de control se encuentra en la persona. Son dinámicas porque son de uso constante, sujetan a las interacciones

sociales, lo cual implica cambios que respondan al entorno social de la persona, así como promueven y refuerzan su uso como opuestas a la conducta violenta y exigen el cambio del otro, persona o institución en su uso constante.

Son verbales, efectivas y humanas porque son dialogantes, recíprocas, asertivas, propositivas, con aspectos propios del diálogo humano, son efectivas porque promueven la concertación dialogante en los acuerdos y desacuerdos en la interacción con otros, y porque logran objetivos sociales de comprensión, aceptación y decisión de común acuerdo. Son humanas porque se basan en el uso del lenguaje humano y promueven su humanización (Skinner, 1981; Hayes, Barnes-Holmes y Roche, 2001, citados por Ferrel, 2015, pp. 159-160).

Tal y como lo afirman los autores anteriores, la convivencia pacífica promueve conductas activas, prosociales, buscan el cambio positivo, el bienestar, transforman la realidad social, promueven el diálogo entre las partes y humanizan a los grupos. De ahí la importancia de promover este tipo de convivencia en los centros educativos por medio de acciones educativas, tales como programas para el desarrollo de habilidades sociales. A su vez, se deben desarrollar los valores personales y sociales de una manera transversal, en el accionar cotidiano en el aula. Esto implica que los docentes deben tomar plena conciencia de la importancia del desarrollo de estos valores en el aula. Asimismo, llevar a los estudiantes a comprender que ellos se pueden realizar y autotranscender por medio del servicio a los demás (Salinas-Romero, 2016).

Se debe enfatizar que el aprendizaje de la convivencia democrática, pacífica e inclusiva es tan importante como el resto de las áreas del desarrollo humano. Las relaciones interpersonales son fundamentales para el crecimiento personal y social. Esto también implica un reto para las instituciones de educación superior que trabajan en la formación docente, porque deben aportar los elementos necesarios para la comprensión de esta realidad por parte de quienes ejercerán en un futuro la docencia.

Asimismo, las instancias que velan por la educación pública y privada en cada país deben brindar formación continua a aquellos docentes en servicio, para que también puedan comprender la importancia de promover espacios de respeto y de convivencia en los centros educativos. Cada Estado debería implementar políticas públicas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la convivencia democrática, pacífica e inclusiva, de manera que se rehumanicen las relaciones sociales dentro de los contextos educativos.

Desarrollar este tipo de convivencia implica el fortalecimiento de los valores individuales y sociales, tales como la responsabilidad, el respeto, la honestidad, la amistad, entre otros. De ahí la importancia de emplear diferentes estrategias en el aula para el fortalecimiento de dichos valores.

En uno de los informes de la Unesco con respecto a la convivencia democrática y la cultura de paz se afirma lo siguiente: “Si la convivencia escolar no contribuye a crear el clima necesario para formar sujetos democráticos que aporten a una cultura de paz, se debiera luchar por cambiarla” (Unesco, 2008, p. 18). Esto implica que cada institución educativa debe hacer un autodiagnóstico para determinar si se promueve el clima educativo democrático, pacífico e inclusivo en ese contexto y, a partir de los resultados, tomar las decisiones pertinentes para modificar los elementos necesarios en pro del mejoramiento de la convivencia escolar.

De esta forma, si se determina que en el centro educativo no se promueve la convivencia escolar, se hace absolutamente necesario repensar el modelo aprendido de relaciones sociales y las formas socialmente aceptadas de relaciones sociales, para así enseñarle a los sujetos a vivir de una manera distinta, de manera que el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, la amistad y otros valores sociales se manifiesten y lleguen a ser parte del clima institucional.

Carozzo (2017) enfatiza la idea anterior al afirmar lo siguiente: “Trabajar la convivencia democrática en la escuela remite a plantearnos

que ella representa la educación de un estilo de vida y de relaciones interpersonales completamente distintas a las que se ha aprendido”.

Esto implica un verdadero reto a los gestores educativos, quienes deben ser los abanderados de la promoción de la convivencia democrática, pacífica e inclusiva, a través de las acciones valorativas iniciales, en las que todos los actores de la comunidad educativa tomen conciencia de su forma de relacionarse, para luego proponer en forma conjunta las acciones que le permitirán a esa comunidad educativa mejorar las relaciones interpersonales para el desarrollo y trascendencia de cada persona y del colectivo.

A nivel nacional, también implica que quienes tienen a cargo la gestión educativa del país, desarrollen políticas y proyectos dirigidos a la promoción y extensión de la convivencia democrática, pacífica e inclusiva en todos los centros educativos, de manera que se distinga a cada persona como parte fundamental de la sociedad, de la comunidad a la que pertenece, de la institución y del salón de clase. Así, cada uno comprenderá el valor que se posee desde su dignidad humana y formará parte de la sociedad de una manera constructiva, con la visión de servicio a los demás para autotranscender y aportar a los otros desde su propia vivencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAROZZO, J. C. (2017). “Dimensiones de la convivencia”. *Huellas*, 3 (5), 27-42. Recuperado de <[http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/DC5D2EB382546263052580A600733653/\\$FILE/Dimensiones.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/DC5D2EB382546263052580A600733653/$FILE/Dimensiones.pdf)>.
- CASTAÑEDA, Y. (2012). *Saberes y conocimientos en la educación*. Un rastreo por los informes de la Unesco de Jacques Delors y Edgar Morin. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5705072.pdf>>.
- DELORS, J. (1994). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. España: Santillana. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF>.

- FERREL, R. (2015). “Aproximaciones a la comprensión de la conducta pacífica en jóvenes escolares: una perspectiva desde la psicología positiva”. *Pensando Psicología*, 11(18), 153-16. Recuperado de <<https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/1225/1547>>.
- FIERRO, M. C. (2012). “Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar”. *Sinéctica*, 40 (1), 1-18. Recuperado de <http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar>.
- JUÁREZ, J. M. y COMBONI, S. (2012). “Epistemología del pensamiento complejo”. *Reencuentro*, 65 (1), 38-51. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/html/340/34024824006/>>.
- MANRIQUE, Z. (2013). “La teoría de Vygotsky y el pensamiento crítico en los docentes del Instituto Superior Pedagógico de Huancavelica”. *Revista del Encuentro Científico Internacional*, 10 (1), 94-99. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4814581>>.
- SALINAS-ROMERO, J. A. (2016). “La convivencia escolar en el nivel secundaria a partir de la logoterapia”. *Revista Ra Ximhai*, 12 (3), 355-364. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811025>>.
- UNESCO (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe. Recuperado de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>>.

PERTINENCIA DEL OBSERVADOR DEL ALUMNO EN
LA INTERVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Tatiana Milena Muñoz, José Gustavo Quintero,
Luis Argenis Osorio

Tatiana Milena Muñoz

Psicóloga, Facultad de Psicología, Universidad Pontificia Bolivariana- Bucaramanga, Colombia.

José Gustavo Quintero

Sociólogo, Departamento de Formación Humanística, Universidad Pontificia Bolivariana- Bucaramanga, Colombia.

Luis Argenis Osorio

Psicólogo, Facultad de Psicología, Universidad Pontificia Bolivariana- Bucaramanga, Colombia.

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar es una de las temáticas que ha generado mayor interés en los últimos años, debido principalmente al aumento considerable de este tipo de problemática. Según Soto y Trucco, un 30% de los niños y adolescentes en edad escolar en América Latina han vivenciado situaciones de violencia escolar tanto física como psicológica (Trucco & Inostroza, 2017). En el contexto latinoamericano, las estadísticas sobre el *bullying* reportan que en general los países subdesarrollados tienen un nivel de implicación más elevado que en los desarrollados (Romera, Del Rey & Ortega, 2011).

Esta misma tendencia se ha visto reflejada en un estudio realizado en Colombia, en donde se encontró que el 77.5% de los alumnos han sido víctimas de violencia escolar. Adicionalmente se evidenció que el 22.5% de los menores han ejercido algún tipo de violencia y el 56.8% se reconoce como víctima siendo las niñas las que presentan más estas características (*El País*, 2016).

En otro estudio desarrollado en Colombia, se pudo evidenciar la presencia del fenómeno de maltrato escolar, en el cual los estudiantes señalaron la presencia de comportamientos agresivos como violencia verbal o psicológica, y en menor medida la violencia física (Clareth, Mendoza, Gómez, Urzola & Córdoba, 2015).

Se han desarrollado un considerable número de investigaciones dirigidas a conocer las causas de la violencia escolar, una de estas afirma que la agresión escolar es resultado del contexto familiar violento, en la medida que el niño retiene, reproduce y motiva la violencia que vive en su hogar (Molina, Valero & Seonne, 2010). De esta manera, los comportamientos aprendidos en el contexto familiar pueden llegar a distorsionar la realidad del niño llevándolo a pensar que todo se obtiene por medio de la agresión y el dominio hacia los demás, lo cual se puede transferir a otras relaciones (Sánchez, 2011).

De forma similar, se afirma que existen factores familiares que potencian la aparición de la violencia como la falta de vínculos entre los miembros de la familia, el grado de permisividad de los padres ante la conducta agresiva de los niños, los conflictos entre los padres y el uso de los hijos como aliados en las discusiones entre parejas (Pariona & Lias, 2014; Cassiani, Gómez, Cubides & Hernández, 2014; Olweus citado por Sánchez, 2015). Este argumento concuerda con una investigación realizada por Gabarda (2014), en la cual encontró que los entornos familiares desestructurados y con antecedentes de violencia doméstica favorecen la aparición de la figura del agresor escolar o la refuerzan.

Además del contexto familiar, han encontrado otras variables que se relacionan con el bullying, entre las cuales se encuentran la edad y el sexo. Al respecto, Chaux, Velázquez, Melgarejo & Ramírez (2013) han documentado cómo el *bullying* presenta un descenso en los índices conforme aumenta la edad, pasando de 29.1% en quinto grado, a 14.7% para el grado noveno. Esto debido al desarrollo y a la socialización, ya que los niños de menor edad son capaces de diferenciar solo entre actos agresivos y no agresivos, mientras que los más grandes distinguen otro tipo de actos menos visibles como los de exclusión y aislamiento social; y existe un predominio en edades mayores del uso de estrategias prosociales y de conductas de tipo verbal más que las agresivas.

Respecto a las diferencias por sexo se evidencia que, en general, los varones están más implicados que las chicas particularmente en las situaciones de *bullying* verbal, físico y psicológico, y no existen diferencias respecto a la exclusión social. Ellos están más implicados en los roles de agresor y de agresor victimizado, sin embargo, no existen diferencias con respecto a ser víctima (Romera, Del Rey & Ortega, 2011).

Otros factores que se han relacionado con la violencia escolar son: características individuales como rasgos de personalidad, relaciones de pares y estudiante-profesor (Roberts, 2011), variables sociodemográficas (López, Amaral, Ferreira & Barroso, 2011) y contexto sociocultural (Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina & Vega, 2011).

Un aspecto que ha aumentado la relevancia de la investigación en violencia escolar son las diferentes consecuencias que generan y su nivel de afectación personal y social. Una de estas investigaciones evidencia que el aumento de *bullying* en las escuelas incide en la salud mental y física del individuo que lo padece (Velosa, 2012). También este fenómeno genera aislamiento social y deteriora la autoimagen (Clareth, Mendoza, Gómez, Urzola & Córdoba, 2015).

Estos actos tienen consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes, sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo (Ley 1690 de 2013). Para la víctima puede generar inasistencia o deserción escolar, además de producir síntomas afectivos importantes asociados a ansiedad, depresión y problemas psicósomáticos (Ayenibiowo & Akinbode, 2011). Lo anterior ha alertado a entidades como la Organización Mundial de la Salud, que comienza a ver esta problemática como un asunto de salud pública.

Con relación a las consecuencias personales y sociales de la violencia escolar, se ha generado la necesidad de evaluarla. Al respecto, se ha afirmado que una medición adecuada del fenómeno es esencial para una correcta planeación y evaluación de los programas de intervención. Lo anterior se puede lograr reportando de manera

discriminada los diferentes tipos de violencia escolar, ya sea conflicto escolar, tipos de agresión escolar y *bullying*, debido a que en la actualidad estas categorías se agrupan en una sola (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Otro tipo de problemática que se puede evidenciar en estas variables es en la utilización de medidas observacionales, debido a que existen sesgos en la percepción del comportamiento del estudiante por parte de los profesores: las dificultades de aprendizaje y el temperamento de los estudiantes son tomados en cuenta por los docentes a la hora de juzgar el involucramiento y el rol de este en la violencia escolar; debido a esto se hace necesario la utilización de múltiples informantes a la hora de valorar la acción (Wienke, Green, Karver & Gesten, 2009). Los instrumentos de autorreporte son el método más comúnmente utilizado para medir la victimización y el hostigamiento en los colegios, debido a su facilidad y bajo costo para la aplicación, comparado con otros métodos como por ejemplo la observación comportamental de las interacciones de los estudiantes en el patio de juego. Sin embargo, varias limitaciones pueden atribuirse al uso de autorreportes, como la falta de información psicométrica, el sesgo derivado del uso de términos con contenido emocional negativo como “matoneo” o “víctima” en las encuestas y la falta de evaluación de los diferentes componentes de la definición de *bullying*. Uno de estos instrumentos es el AVE (cuestionario de acoso y violencia escolar), el cual evalúa la vulnerabilidad de la violencia de acoso escolar de primero a quinto de nivel secundario, en donde se incluyen variables como coacción, hostigamiento verbal y robos (Arévalo, 2017).

Otro instrumento que ha sido utilizado en el contexto latinoamericano para registrar casos de violencia escolar es el observador del alumno, el cual consiste en un registro de conductas disruptivas realizadas por los estudiantes; su función principal ha sido punitiva. Para este documento es de gran relevancia, debido a que es el instrumento central que se analizará en la presentación de los resultados.

Con respecto a las intervenciones realizadas en esta área se pueden agrupar en varios tipos generales: globales a toda la comunidad educativa, implementadas por profesores y estudiantes, implementadas por personal externo y para casos específicos (Roberts, 2011). Todas comparten el objetivo de promover el trato respetuoso y, al mismo tiempo, definir y prohibir ciertos tipos de comportamiento agresivos como el acoso sexual y racial, la intimidación y la exclusión social. Las estrategias buscan proporcionar información operativa y concreta con la utilización de técnicas participativas y fomentar la reflexión e intercambio de ideas para favorecer un aprendizaje significativo, el cambio de actitudes conductuales y la norma subjetiva. De igual forma, la capacitación básica en habilidades sociales para el manejo de situaciones de intimidación debe permitir solucionar el problema y manejar la presión de iguales posibilitando un cambio de conducta (Paredes, 2009).

Las intervenciones dirigidas hacia el testigo y no hacia la víctima o el agresor se han convertido en el enfoque más popular en los últimos años. El empoderamiento de los jóvenes ha mostrado efectividad para aumentar la intervención de los testigos (Polanin, Esperlage & Pigott, 2012). Se ha encontrado que en situaciones de victimización observada, los sesgos atribucionales hacen que la falta de acción de los testigos pueda sugerir a los presentes que la víctima tiene responsabilidad por el *bullying*. Este patrón de comportamiento puede además activar dinámicas grupales como la difusión de la responsabilidad y el modelamiento de la falta de intervención (Gini, Pozzoli, Borghi & Franzoni, 2008). Las actividades grupales de apoyo de pares, enfocadas en procesos sociales como la identificación con el grupo, la adopción de normas positivas como el compañerismo y la empatía, y el modelamiento de conductas cooperativas y de mediación de conflictos, tienen la capacidad de reducir el hostigamiento individual, creando oportunidades para que los niños y jóvenes se vuelvan proactivos en la condenación del matoneo observado (Cowie, 2011).

Lo expuesto anteriormente motiva a la utilización de nuevas formas de evaluación y de intervención de la violencia escolar, por lo cual este estudio pretende analizar el observador del alumno, que ha sido utilizado tradicionalmente en el contexto escolar, como una forma de controlar comportamientos disruptivos de los estudiantes, con el fin de evaluar su pertinencia en relación con la medición y la intervención de la violencia escolar.

MÉTODO

Diseño

El estudio es de corte cualitativo. El enfoque cualitativo consiste en estudiar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, interpretando el sentido de los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

Universo de estudio

En esta investigación se analizaron 1100 observadores de seis colegios públicos del municipio de Piedecuesta, correspondiente a los años 2011, 2012 y 2013. Con el fin de identificar el número de casos de agresión y de acoso escolar, sus tipologías y la intervención de los colegios.

Es importante resaltar que el estudio se fundamentó en las anotaciones que hacen los maestros de las diversas circunstancias que ellos consideran que de una u otra manera alteran el grado de sociabilidad de los niños. El rango de edad de los niños seleccionados osciló entre 9 y 12 años, de estratos 1 y 2. El criterio de selección de quinto y sexto de educación básica se debe a que estos grados son la transición para el bachillerato, el final del proceso de primaria; asimismo, por las experiencias vividas se denota en estos cursos un alto grado de contingencia en las relaciones interpersonales de estos. Además de las estadísticas colombianas, en donde se denota mayor agresión y acoso (Chaux, 2013).

INSTRUMENTOS

Ficha de análisis de observador: este instrumento fue construido por los autores y en este se registran los tipos de agresión física y *bullying* presentes en el observador del alumno; como también observaciones sobre la forma en que el docente dio respuesta a la problemática.

Consentimiento informado: este instrumento, suministra información sobre el objetivo de la investigación, los investigadores a cargo. Así como también solicitaba la participación libre y voluntaria en la investigación.

PROCEDIMIENTO

La investigación se hizo teniendo en cuenta las siguientes fases

- **Contacto con la población:** en un primer momento un acercamiento con las docentes, con el fin de conocer su punto de vista con respecto al *bullying* presentado en las diferentes instituciones educativas. Posteriormente se realizó la aplicación del formato del consentimiento informado.
- **Diseño de instrumentos:** en esta fase se diseñó la ficha de análisis de observador, teniendo en cuenta que estuviera acorde con el objetivo central de la investigación.
- **Diligenciamiento de la ficha:** en este momento se tuvo contacto con los observadores de los estudiantes y se diligenció la ficha de análisis del observador.
- **Análisis de datos:** en relación con los observadores, se realizó un análisis descriptivo del contenido de tipo hermenéutico inductivo de los casos que reportaron los profesores con relación al comportamiento de los niños de quinto y sexto grado. Por otra parte, se analizó la funcionalidad del observador como herramienta para evaluar e intervenir comportamientos de violencia escolar.

RESULTADOS

En la gráfica 1 se puede apreciar la frecuencia de las citas textuales, extraídas de los observadores, relacionadas con situaciones de agresión y acoso escolar, así como sus formas y características. En cuanto a las situaciones reconocidas como *bullying*, es menester aclarar las tres condiciones que debe tener: (a) acciones agresivas repetidas y sistemáticas; (b) se evidencia una jerarquía en la cual se demarca claramente una víctima y un victimario; (c) es importante tener claro la alta periodicidad con la que se realizan estos hechos (Chaux, 2013).

Un resultado relevante es que solo se evidenció la tercera característica en los observadores evaluados, las restantes no se presentaron.

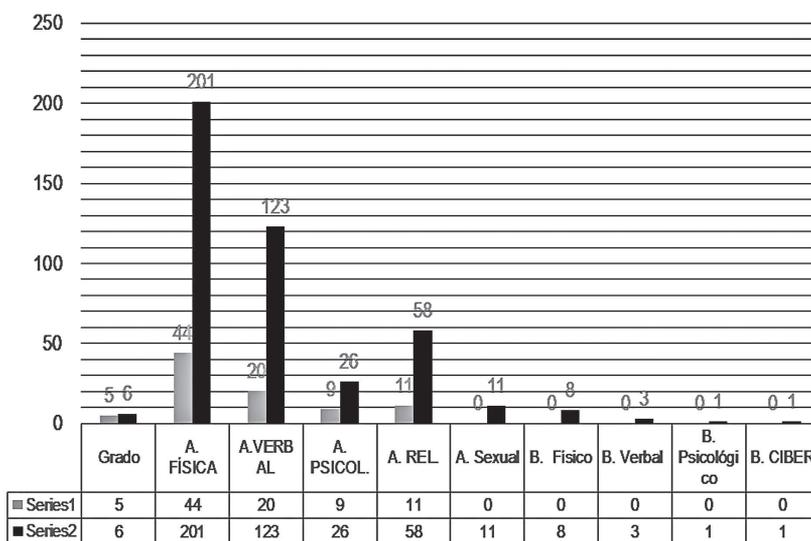
Con relación a la frecuencia de citas del observador, se pudo constatar que en los grados sextos, se reportan en mayor medida casos de agresión y de *bullying*. Adicionalmente, tanto en quinto como en sexto, los mayores niveles de agresión son los físicos y verbales. Esto se puede observar en declaraciones de los docentes como: “Fomenta indisciplina en la hora de descanso, interrumpiendo el juego de los niños de segundo, quitándoles un tarro con el que jugaban, lo cual terminó en pelea, lanzó una guayaba a un niño de segundo golpeándolo”. “Hoy en la entrada estaba diciéndole a una niña marica, su compañero le dijo por grosero y le tocó la cabeza, él se vino le sacó el bolso del salón y le dio patadas”. Es necesario notar que para que exista la condición de agresión o acoso, no es necesario que se presente una situación que se pueda considerar grave o extrema; como se referencia en el caso anterior una palabra, una mirada o un gesto es suficiente para que se desate una agresión física de altas dimensiones.

Es complejo analizar los diversos tipos de agresión, porque en ocasiones la agresión física está íntimamente relacionada con la agresión verbal y esta a su vez con la agresión psicológica, la cual es utilizada para herir al otro en su individualidad; de tal manera se puede

evidenciar en la siguiente afirmación: “el niño irrespeta humillando a una niña que ‘si no hace’ lo que él quiere le da un beso a la fuerza”.

Por otra parte, se analizaron situaciones asociadas a la intimidación escolar, conocidas como matoneo, hostigamiento o *bullying*. Los resultados no evidencian la presencia de esta problemática, debido a que la agresión mostrada es asistemática y depende principalmente de circunstancias presentadas en el aula o en la cancha de juegos. En palabras de los observadores: “Golpea a un compañero repetitivamente con calvazos”; “le rapó la bolsa de papitas, lo persiguió, le lanza una paleta y una patada”; “molesta a una niña estrujándola de manera reiterada”.

GRÁFICA 1
FRECUCIA DE CITAS DE LAS FORMAS DE AGRESIÓN Y ACOSO
REPORTADAS EN LOS OBSERVADORES

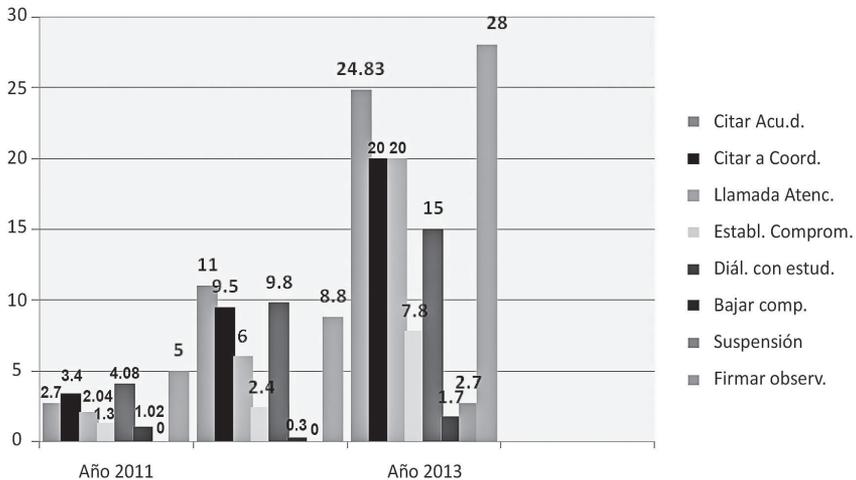


Fuente: autores

Por su parte, en la gráfica 2 se muestran las acciones que los docentes efectúan frente a los casos de agresión. Se puede evidenciar que el actuar de las instituciones está asociado en mayor medida con las citas al acudiente, las cuales vienen precedidas por la firma del observador y el concepto de coordinador de disciplina. De esta manera, las acciones formativas en los colegios vinculados a este trabajo están asociadas con el carácter disciplinar más que con un seguimiento de procesos en el mejoramiento de la convivencia entre los escolares.

Teniendo en cuenta la proporción de los casos registrados, no se aprecia evolución en los procedimientos de aplicación de estas acciones formativas o correctivas por parte de los docentes y autoridades escolares en los años del 2011 al 2013.

GRÁFICA 2
ACCIONES DEL PROFESOR REPORTADAS EN LOS OBSERVADORES



Fuente: tesis Luis Francisco Moreno

DISCUSIÓN

La investigación evidenció la utilidad del observador en cuanto a que su función primaria es de registro de situaciones, desconociendo el contexto, los actores, la frecuencia, los desencadenantes y seguimiento respectivo a cada situación planteada. Factores que determinan la identificación, la atención y la intervención de los casos de agresión y acoso escolar.

Las conductas son sancionadas no tanto por el daño ocasionado al compañero, cuanto por el incumplimiento del reglamento escolar. Esto se evidencia en la citación al acudiente, a quien se le informará de la imputación aplicada al estudiante por las faltas en que ha incurrido. La Coordinación es comprendida como una estancia sancionatoria de las faltas y, por lo general, son citados aquellos estudiantes que han incurrido en faltas contra el reglamento disciplinario del plantel.

Se propone que el observador no sea un repositorio de casos, sino que tenga una real función de mejoramiento en la convivencia escolar. Por eso, se plantea un instrumento que contenga no solo la inscripción de la situación, sino que a través de él se permita identificar la naturaleza del fenómeno en cuestión, sus desencadenantes, los propósitos, los compromisos, los actores involucrados y los responsables.

El observador debe permitir analizar las acciones, vivenciar las intenciones humanas para poder acordar propuestas y pactos de escuela; es el documento donde se deben plasmar las vivencias de la escuela. De tal modo que este instrumento contribuya a analizar que la misión de la escuela no radica en buscar puntos de contradicción, sino en tener la capacidad de crear espacios o escenarios de reflexión y participación que permitan llegar a acuerdos de relación con la capacidad de construir consensos, en la medida que la escuela se sobreponga a ciertos estados de violencia de alguno de sus integrantes, pero debe ser al mismo tiempo la que discierne el actuar de sus agentes; haciendo radicar la sensatez su acto formativo.

Finalmente, el observador no se puede considerar una herramienta para consignar faltas, sino que se puede convertir en una medida para conocer la realidad social de la escuela, en donde el maestro juega un papel de vital importancia, ya que es él, el que recibe la información, la registra y la valida. Por lo cual, el docente debe tener la capacidad de discriminar comportamientos de indisciplina y comportamientos de violencia escolar, para lograr un cambio real en pro de la convivencia escolar.

Para futuras investigaciones se propone la realización de estudios más profundos sobre la funcionalidad y posible utilidad del observador del alumno, en diferentes contextos educativos y culturales. De esta manera, potenciar su utilidad práctica como herramienta de valoración e intervención, para lo cual sería pertinente continuar utilizando la ficha técnica de análisis de observadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYENIBIOWO, K. O. & AKINBODE, G. A. (2011). *Psychopathology of bullying and emotional abuse Among school children*. *Life Psychology*, 19, (2), 127 – 141.
- ARÉVALO, E. (2017). “Análisis psicométrico del cuestionario de acoso y violencia escolar (AVE)”. En J. Carozzo., & E. Arévalo. (Eds). *Una visión iberoamericana de la convivencia escolar*. Lima: Upao.
- COWIE, H. (2011). *Peer Support as an Intervention to Counteract School Bullying: Listen to the Children*. *Children & Society*, 25, 287–292.
- CASSIANI, C. A., GÓMEZ, J., CUBIDES, A. M. y HERNÁNDEZ, M. (2014). “Prevalencia de *bullying* y factores relacionados en estudiantes de bachillerato de una institución educativa de Cali”. *Revista salud pública*. 16 (1), 14-26.
- CHAUX, E; VELÁSQUEZA, A.M.; MELGAREJO, N. y RAMÍREZ, A. (2013). *Victimización escolar en Bogotá: Prevalencia y factores asociados*. Universidad de los Andes, Bogotá y Concordia University, Montreal, Canadá. Informe elaborado para: Secretaría Distrital de Gobierno, Sistema Unificado de Información sobre violencia y delincuencia – SUIVD.

- CLARETH, A., MENDOZA, L., GÓMEZ, C., URZOLA, H. y CÓRDOBA, P. (2015). “Caracterización del fenómeno del bullying desde la perspectiva de la víctima, victimario y testigo”. *Revista Cultura Educación y Sociedad*, 6 (2), 91-106.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA (2013). *Ley 16 20 de 15 de marzo de 2013*. Recuperado de <<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>>.
- EL PAÍS (2 de agosto de 2016). *Acoso escolar afecta a 77.5% de los estudiantes colombianos*. El País. Recuperado de <<http://www.elpais.com.co/elpais/cal/noticias/acoso-escolar-afecta-775-estudiantes-colombianos>>.
- GINI, G., POZZOLI, T., BORGHI, F. & FRANZONI, L. (2008). *The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety*. *Journal of School Psychology*, 46, 617– 638.
- GABARDA, V. (2014). *Bullying en el aula*. Viu.es: Universidad Internacional de Valencia. Recuperado de <http://cdn2.hubspot.net/hub/424699/file-2052994035-pdf/Ebooks/Ebook_Bullying.pdf>.
- LÓPEZ, R., AMARAL, A. F., FERREIRA, J. & BARROSO, T. (2011). “Factores implicados en el fenómeno de acoso en contexto escolar: revisión integrada de la literatura”. *Revista de Enfermagem Referência*, 5, 153-162.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MEN) (2014). *Guía Pedagógica para la convivencia escolar*. Recuperado de <<http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>>.
- MOLINA, B. L., VALERO, R. P. & SEOANE, G. M. (2010). “Análisis de las situaciones de violencia entre iguales en educación primaria: Diferencias en función del género y del curso”. *Contextos educativos: Revista de educación*, (13), 11-26.
- PARIONA, E. S. y LIAS, M. P. (2014). “Relación familiar y violencia escolar en niños de 9-12 años de edad en un colegio de Villa María del Triunfo”. *Revista cuidado y salud*, 1, 1-8. Recuperado de <<http://eeplt.edu.pe/revista/index.php/Salud/article/view/12/11>>.
- PAREDES, M. T., LEGA, L. I., CABEZAS, H., ORTEGA, M. E., MEDINA, Y. & VEGA C. (2011). “Diferencias transculturales en la manifestación del bullying en estudiantes de escuela secundaria”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2, (9), 761 - 768.

- PAREDES, O. L. (2009). *Diseño y evaluación del impacto de un programa de intervención basado en la Teoría de la Acción Razonada sobre el comportamiento de matoneo en estudiantes escolares*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.
- PIMIENTO, A., BEJUMEA, C., GÓMEZ, R., LÓPEZ, J. (2015). *Guía Pedagógica para rediseñar el Manual de Convivencia, bajo el enfoque de competencias ciudadanas y el ejercicio de derechos humanos*. Recuperado de <<http://www.semitagui.gov.co/contenidos/competenciasciudadanas/CARTILLA%20CONVIVENCIA%20ESCOLAR.pdf>>.
- POLANIN, J. R., ESPELAGE D. L. & PIGOTT T. D. (2012). *A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior*. *School Psychology Review*, 41, (1), 47–65.
- ROBERTS, E. E. (2011). *Teachers' perceptions of anti-bullying interventions and the types of bullying each intervention prevents*. *Annual Review of Education, Communication and Language Sciences*, 8, 75-94.
- ROMERA, E. M. DEL REY, R. & ORTEGA, R. (2011). *Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres*. *Psicothema*, 23, (4), pp. 624-629.
- SÁNCHEZ, G. (2015). “El bullying II: factores y consecuencias del acoso escolar”. *Revista Esperanza para la Familia*, 0245. 1-6.
- TRUCCO, D. & INOSTROZA, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/1/S1700122_es.pdf>.
- VELOSA, M. (20 de diciembre de 2012). *Seis de cada 10 estudiantes de Bucaramanga han sido víctimas de matoneo: UIS. Vanguardia*. Recuperado de <<http://www.vanguardia.com/santander/bucaramanga/188423-seis-de-cada-10-estudiantes-debucaramanga-han-sido-victimas-de-matoneo>>.
- WIENKE, C. M., GREEN, A. E., KARVER, M.S. & GESTEN, E.L. (2009). *Multiple informants in the assessment of psychological, behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in middle school*. *Journal of Adolescence*, 32, 193 – 211.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN CONTEXTOS
EDUCATIVOS NO FORMALES Y SU VINCULACIÓN
CON LA CIUDADANÍA CULTURAL: UNA REFLEXIÓN
DESDE LAS ORQUESTAS SINFÓNICAS INFANTILES

Elsa Natali González González

Elsa Natali González González

Directora de la Revista Iberoamericana sobre Convivencia Escolar (RIVCE) y
Miembro del Comité de Investigación del Observatorio sobre la Violencia y
Convivencia en la Escuela.

RESUMEN

En este artículo se propone reflexionar sobre el rol de la educación artística en entornos educativos no formales, concretamente desde las experiencias de las orquestas sinfónicas infantiles que se han creado con el propósito de generar alternativas en el uso de tiempo libre, particularmente para las niñas, niños y adolescentes que se encuentran en situación de pobreza. Con ello se pretende aportar vías hacia la inclusión educativa, sociocultural y artística desde perspectivas experienciales vinculadas con la realidad y el contexto propio de los estudiantes, posibilitando conductos de comunicación o enlace con las comunidades y los entornos educativos formales, destacándose la experiencia de El Sistema de Orquestas Infantiles (Venezuela) como uno de los programas que ha podido lograrlo a nivel Iberoamérica y que se ha replicado alrededor del mundo por sus beneficios.

Partiendo de El Sistema y sus logros se afirma que la educación artística en espacios educativos no formales (particularmente la enseñanza musical a través de la formación de orquestas sinfónicas infantiles) puede llegar a producir experiencias significativas que habilitan a los estudiantes para aprender en ambientes más libres y flexibles, fortaleciendo sus relaciones, valores y actitudes en adhesión

a la adquisición de competencias técnicas propias del arte, promoviendo formas sensibles de ver el mundo y situaciones desde múltiples perspectivas. Sin embargo, se reconoce la falta de evaluación de los programas para conocer sus efectos a través del tiempo.

Palabras clave: *apropiación cultural, desarrollo sociocultural, educación artística, educación no formal.*

INTRODUCCIÓN

En un mundo donde impera la globalización, en el que la transculturación es una realidad y en donde la tolerancia a la diversidad resulta ser un elemento insuficiente para integrarse con los otros, es en este momento de la historia cuando se precisa repensar los mecanismos de interacción socioculturales, de sus relaciones, su desarrollo y participación conjunta, haciendo frente a los desafíos que ello conlleva.

La sociedad se conforma a través del “nosotros”, en un compartir de relaciones, experiencias, vivencias en “conjunto” (convivir), de construir por y para el bienestar de todos; representa la utopía del deseo de una comunidad unida. Aunque aquel ideal pareciera lejano, es posible acercarse a esa realidad desde el encuentro humano-dialógico a través de proyectos de liberalización encausados por movimientos sociales, cuya función interrelacionar puede emerger desde instancias como la educación no formal que así lo promueva. De allí, el valor otorgado a la escuela para promover: el aprender a ser y aprender a convivir, cuya propuesta abogaba Delors en su libro *La educación encierra un tesoro*.

La educación no formal como agente social y promotor cultural asume el deber de preparar a las personas para que convivan en sociedad, dotándoles de elementos necesarios para su formación como ciudadanos inclusivos, partícipes, democráticos y autónomos,

capaces de transformar y mejorar su contexto y realidad de vida; todos ellos elementos que al integrarse con factores artístico-culturales y de promoción de derechos resignifican el valor del ciudadano cultural.

En este sentido, se vincula la ciudadanía cultural no solo como la lucha y ejercicio de los derechos artístico-culturales, sino con el “mantenimiento, desarrollo e intercambio del linaje (artístico) cultural, en una celebración de la diferencia a la vez que crítica del *statu quo*” (Miller, 2009, p. 14); en suma de los esfuerzos por mejorar la convivencia escolar, sus procesos democráticos y colaborativos, así como la disminución de la violencia y conflictos escolares para el mantenimiento de la paz y el orden, instaurando una nueva conciencia cívica en promoción de la inclusión y tolerancia a la diversidad, dentro de marcos interculturales en un mundo cada vez más globalizado, que busca el detrimento de injusticias y desigualdades sociales (Feyfant, 2010).

Las niñas, niños y adolescentes en pobreza resultan ser mayormente desfavorecidos en las esferas del bienestar social. Es así que la Convención de los Derechos del Niño, aprobada por Naciones Unidas en 1989, promueve y vela por el derecho al descanso, al juego, a la participación de actividades recreativas, incluyendo aquellas artísticas y culturales. De esta forma, la ciudadanía cultural se intersecta en el camino de la formación, a través de la educación artística, con el objetivo de promover el desarrollo humano, recuperando el proceso artístico como fuente de aprendizaje superior frente al resultado.

Como ya lo señalaba Dewey (1967), existe una necesidad imperante de recobrar la experiencia real dentro del proceso educativo para que el aprendizaje alcanzado adquiera significado para el estudiante y no solo quede en la suma de conocimientos. Sin embargo, para hacer un proceso “significativo”, según el autor son necesarias dos cualidades: el disfrute de la experiencia y la generación subyacente de otras subsecuentes a esta, lo que plantea el principio de continuidad

experiencial. Desde este posicionamiento se presentan algunas dificultades sobre ¿cómo elegir adecuadamente las experiencias para que estas resulten significativas y cumplan con las cualidades antes mencionadas?, ¿cómo abordarlas desde la educación artística?, y, ¿cómo ello puede contribuir al desarrollo de la ciudadanía cultural?

Partiendo de las preguntas anteriormente enunciadas, se propone un acercamiento desde el análisis teórico-referencial planteado por autores como John Dewey y Elliot Eisner sobre el arte como fuente de experiencias para el desarrollo, ejemplificando su operatividad a través de proyectos de orquestas sinfónicas infantiles a nivel Iberoamérica, cuyos objetivos se basan en la integración sociocultural y la reconstrucción del tejido social; lo cual, en conjunto, abona información útil para comprender cómo el arte logra inmiscuirse en el encuentro humano más allá de la obra artística, incluyendo elementos vinculantes de la ciudadanía cultural desde prácticas educativas no formales.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CIUDADANÍA CULTURAL: UNA RELACIÓN SIMBIÓTICA DESDE SU FUNCIÓN SOCIAL

A lo largo del tiempo la educación artística se ha ido reconfigurando tanto en sus metodologías como objetivos. En la Grecia clásica, Aristóteles y Platón ya concebían el arte como parte del conocimiento básico que requería una persona para su desarrollo en sociedad, considerándolo como una “formación para el espíritu”, desarrollando particularmente el eje musical del cual posteriormente se deriva la poesía como primer contacto con la literatura y la gimnasia como acompañamiento expresivo gestual. Uno de los primeros escritos de Aristóteles al respecto se ha denominado *El arte poética* (Aristóteles, 1948), en el cual va dando cuenta de cómo desde la poesía se van desencadenando una serie de ejes artísticos de los cuales hoy podemos llamar performativos, particularmente, al teatro y sus distinciones entre lo cómico y lo trágico. Así como la fábula, que

en conjunto intenta describirlas como formas expresivas, de transmisión de conocimiento de la vida misma, como parte de la historia de lo que fue o pudo haber sido, de lo fantasioso o lo satírico. Ello, además de contribuir a la formación estética, tenía el fin de contribuir a la educación moral y cívica de la época a través del *ethos* (forma de ser, pensar o sentir/identidad/conducta).

Si bien la educación artística ha evolucionado, no ha sido hasta el siglo XX cuando Franz Cizek, en Vienna, descubre el arte infantil, fomentando e incentivando su creación desde la educación no formal, implementando escuelas de arte infantil gratuitas para los niños de la región. Estas escuelas se basaban en la enseñanza de la pintura, y fungieron un rol que sirvió para renovar el papel del arte en la educación básica, no solo desde este eje, sino en inclusión con la música y las artes preformativas como teatro y danza.

A partir de mediados del siglo XX se comienzan a enfatizar cualidades que la educación artística favorecía, como el desarrollo de la creatividad, de habilidades interpersonales y de comunicación, de expresión, entre otras que estimularon el interés y reflexión de renombrados artistas, pedagogos, psicólogos, filósofos, etc. quienes evidencian los usos sociales de la educación artística, destacando particularmente sus beneficios para mejorar la convivencia, generar ambientes pacíficos y, en general, desarrollar cualidades para una ciudadanía cultural; tales como: Jhon Dewey, Elliot Eisner, Herbert Read, Viktor Lowenfeld, Franz Cizek, así como Howard Gardner, David Perkins, Daniel Goleman, Rudolf Arnheim, y en la actualidad María Acaso, Ken Robinson, Imanol Aguirre, Antonio Abreu, Gustavo Dudamel, entre otros, quienes encontraron en la educación artística un escenario prolífico para desarrollar cualidades individuales, sociales, culturales y artísticas.

Esta visión encuentra sustento en la educación a través del arte, una de las tres posturas más utilizadas según los objetivos de cada institución educativa: por un lado, la educación para el arte (el arte profesionalizante, como saber especializado), la educación en el

arte (utiliza mayormente el método DBAE en la educación formal para culturalizar a los estudiantes) y la educación a través del arte (como medio para la transformación sociocultural y fomento del desarrollo humano). Sin embargo, es desde esta última concepción de educación a través del arte, la cual encierra una función social y cultural de desarrollo más allá del propio quehacer artístico (no por ello dejándolo de lado, sino utilizándolo como una vía para lograr objetivos).

Si bien en un principio se le atribuía a la educación artística el fomento de cualidades morales y cívicas; a través de investigaciones, programas y proyectos sociales se ha ratificado esta creencia y se ha descubierto que fomenta valores, actitudes y conductas que contribuyen a formar el ideario de ciudadano cultural (considerando que en cada lugar este puede ser distinto). Por ejemplo, García-García, Parada-Moreno y Ossa-Montoya (2017) analizan las posibilidades de la educación artística en el desarrollo de la personalidad, el mejoramiento de los procesos cognitivos y la inclusión de estudiantes en situaciones de pobreza; concluyendo que al explorar diversas realidades e incorporando elementos de flexibilidad al error, diversión y afectividad, posibilita el desarrollo para la resolución creativa y pacífica de conflictos; asimismo mejora el autoconocimiento y las relaciones sociales, incrementa la capacidad de memoria y ofrece canales comunicativos y emocionales; particularmente con los estudiantes en situaciones de pobreza, dota de elementos para que deconstruyan su historia de vida, permitiendo transformar su realidad.

Mounton (2010), por su parte, utilizando el teatro y la música ha encontrado que el arte ayuda en la convivencia, a través de la canalización y transformación de la agresividad, mediante la superación de conflictos y circunstancias adversas utilizando la expresión asertiva, creando ambientes más pacíficos y propicios para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Greene (1995) destaca el rol del arte en la educación desde la construcción conjunta de aprendizajes en inclusión de la diversidad y de los estímulos que evoca y provoca

hacia el extrañamiento, despertando el imaginario creativo, dotando de nuevos sentidos que reestructuran las formas de aprender y relacionarse.

Asimismo, instituciones y proyectos como Unesco, OEI, Fundación Botín, Fundación Yehudi Menuhin, Universidad de Yale, Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, la Fundación Gloria Soler en coordinación con la Fundación Suñol, entre otras, coinciden en señalar la importancia de la educación artística para el desarrollo humano, poniendo especial atención a las niñas, niños y adolescentes en situaciones de pobreza, destacando que no solo se trata de una disciplina, sino de sus contribuciones desde su función social y cultural.

EL ROL DE LA EXPERIENCIA Y SU VINCULACIÓN CONTEXTUAL

Desde una visión pragmática propia de Dewey, la experiencia constituye un intercambio relacional entre un ser vivo con los otros y/o su ambiente físico y social que posee una dimensión proyectiva capaz de modificar las condiciones de vida a través de las conexiones e interacciones realizadas. Desde este sentido, la educación se convierte en una reconstrucción continua de experiencias que prima el proceso frente al resultado, cuyo aprendizaje es logrado a través del hacer y de la configuración de ideas prácticas que atiendan problemas reales.

La configuración de las experiencias artísticas debe tomar en cuenta su adaptación espacial y contextual, considerando la resignificación que otorgan los estudiantes a la experiencia desde sus imaginarios simbólicos. La educación artística no formal y la educación en general (salvo en ocasiones la virtual) poseen espacios físicos más o menos definidos en donde se llevan a cabo el binomio enseñanza-aprendizaje. Dentro de estos se recrean las experiencias que comunican intencionadamente un mensaje desde su representación

simbólica. Esto implica que el docente conozca (de manera al menos genérica) el contexto de desarrollo de sus estudiantes, debido a que el conocimiento es una construcción social, y como tal se derivan significados propios de los objetos y sus representaciones; por ejemplo: un docente al principio de ciclo escolar, sin conocer a sus alumnos, puede elaborar su planeación curricular con una serie de experiencias que considera pueden resultar significativas y en relación unas con otras, sin embargo, cuando los alumnos no asimilan aquellas experiencias y les resultan ajenas (no contextualizadas a su realidad), no hay una consecución experiencial; a pesar de ello, estas usualmente pueden ser adecuadas fácilmente con un poco de creatividad y diálogo constante entre los participantes, bajo ambientes flexibles, armoniosos y dinámicos.

Al valorizar, visibilizar y adecuar sus necesidades, inquietudes y vivencias desde dimensiones relacionales de interacción dentro de las experiencias formativas, se logran vincular los aprendizajes con lo que ellos consideran real y cercano, propiciando una construcción compartida que dota de sentido, pertenencia e identidad. Ello promueve el disfrute, motivando a los participantes a continuar en nuevas experiencias y considerado las capacidades de los estudiantes y el propio enfoque social del proceso.

La continuidad experiencial sienta las bases necesarias dentro del proceso educativo para que este pueda ser subsecuente a otros. Pensemos que el objetivo es enseñar a leer y escribir, para llegar a ello todo maestro sabe que debe haber una serie de acercamientos como el dibujo (para educar motrizmente la mano), o enseñar el abecedario, comenzando usualmente por las vocales (para familiarizarse con las letras, su forma, su sonido), etc.; y ocurre algo similar cuando se trata de enseñar cualquier eje artístico como tocar un instrumento musical, pintar, esculpir, etc. Se parte de aquello que ya conoce el alumno, retomando desde allí el nuevo conocimiento que se quiere lograr, algo a lo que se le denomina “anclaje” desde corrientes constructivistas. De forma concisa las experiencias tendrían que estar vinculadas con el contexto de desarrollo próximo de

los estudiantes, con sus conocimientos previos e intereses para que estos resulten lo más motivantes y provechosos posibles, como ya lo argumentaba Lev Vigotsky en su libro *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Desde la educación artística para el desarrollo sociocultural, estas experiencias debieran expresarse como metáforas de vida que aludan a visibilizar las relaciones y valores humanos que se encuentran más allá del propio quehacer del arte.

En el momento que las experiencias dejen de ser un reto, cuando dejen de causar asombro, de contener ese elemento sorpresa, motivante, que despierta el interés, es cuando debe transformarse en algo más complejo intercalando elementos que le devuelvan el extrañamiento, porque ello contribuirá a mantener la atención y la participación, hilvanando la continuidad experiencial; Alonso-Sanz (2017) indica que:

“Las experiencias satisfactorias generadas por estímulos gratificantes generan el deseo de seguir manteniendo los elementos que las provocan. Y, por el contrario, si habitualmente no están estimulados por un determinado tipo de elementos, o son desconocedores de la experiencia que supone convivir con ellos, sus postulaciones van a disminuir, así como su capacidad de gozo y experiencia estética” (p. 29).

Estas ideas sobre la experiencia y el arte ya las concebía Dewey desde 1897, en la publicación de *Mi credo pedagógico*, como parte de sus teorías sobre educación y sociedad. Sin embargo, no debe olvidarse que las experiencias artísticas desde este sentido juegan un rol de mediación entre el objetivo a lograr y el participante siempre en encuentro y relación con lo(s) otro(s).

Gardner (1987) afirma que el ser humano vive en un mundo simbólico, por lo que piensa a partir de símbolos, y su actuación se ve mediada por el sistema de símbolos que operan a partir de experiencias (propias o ajenas) y que les resulten significativas, es decir, aquellos que haya apropiado; si bien toda actividad humana puede resultar en la creación/adquisición de estos símbolos, ello abre

diversidad de posibilidades y realidades que apertura la “elaboración de mundos significativos” (Palacios, 2006, p. 9), que doten de sentido su vida y con ello sienten las bases para su transformación en un mundo simbólico e intangible desde donde opera la educación artística.

LA RESIGNIFICACIÓN DEL ESPACIO EDUCATIVO MÁS ALLÁ DE LAS FRONTERAS ESCOLARES

Los procesos de enseñanza-aprendizaje hoy día no se limitan por espacios físicos, geográficos, de idioma, religión, raza, ni nación, en ocasiones ni edad; es decir, son inclusivos a todas aquellas personas con el propósito y motivación suficiente por aprender.

La relación entre la educación artística en espacios educativos no formales cobra sentido al momento de reivindicar las experiencias desde los distintos contextos en que se desenvuelven las personas, ya que se intentan reproducir estas experiencias a través de la educación artística, cuyos objetivos se centran a la par de formar el dominio en un eje artístico, en utilizarlo como medio para el desarrollo socio-cultural de los estudiantes. Tal como lo señala Rodríguez (2011): “La educación artística puede y debe fortalecer la formación cívica en los campos éticos, cognitivos y de competencias ciudadanas” (p. 25). Desde este sentido, la educación artística se sirve como un medio desde distintas perspectivas para el desarrollo humano.

Esta ruptura diferenciada frente a la educación tradicional trasladada por la globalización, hace necesario repensar otras formas de concebir la escuela como organismo para el desarrollo de saberes, valores y actitudes de las personas. En 1978, Coombs promovió el uso de la denominación “educación no formal”, partiendo de su propuesta al dividir los tipos de educación para enmarcar los deberes del Estado, siendo estos: educación informal (aprendizajes durante toda la vida); formal (aquella que imparte el Estado, jurídicamente impuesta); y no formal (procesos educativos organizados

y sistematizados fuera del marco educativo oficial), enfatizando que esta última encierra un gran potencial para el desarrollo social, debido a que da respuestas de forma más inmediata a los vacíos y necesidades emergentes de la sociedad.

Si bien particularmente la educación artística fue considerada tarea del Estado desde los griegos, actualmente, sin embargo, su importancia en la educación formal, en comparativa, pareciera haberse diluido. Al analizarla nos podemos encontrar con que la cantidad de horas destinadas a su desarrollo dentro de espacios educativos formales a niveles básico en Latinoamérica ha sido de alguna forma relegada a segundo término, debido a que solo se le dedican 1 o 2 horas entre las 20 a 25 horas lectivas totales por semana; usualmente no hay docentes especializados en artes (educación primaria), por lo que el mismo docente de aula imparte la materia, quien en algunos casos no es afín a sus contenidos; encontrando incluso lugares lejanos donde el acceso y desarrollo de eventos y contenidos artístico-culturales llega a ser escaso. Considerando que son necesarias condiciones mínimas, la disposición y el acceso se vuelven elementos clave a la hora de generar este tipo de experiencias.

Los institutos particulares de artes pueden atender el vacío que deja la educación pública formal para los más desfavorecidos, en situaciones de pobreza esto puede llegar a ser solo un sueño por los altos costos que implica. Si se consideran las estadísticas de pobreza del Fondo de Naciones Unidas para la infancia para América Latina y el Caribe (Unicef) en el informe sobre el estado mundial de la infancia 2016, se observa que 70 millones de niños se encuentran en pobreza, resultando en una escala que por cada 10 niños en Latinoamérica 4 se encuentran en la línea de pobreza; de esa cantidad 28.7 millones son niños en extrema pobreza, lo que genera desigualdades sociales, culturales, de marginación y falta de oportunidades que les permitan desarrollarse íntegramente.

La Comisión Internacional por los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Unicef, 2006) conjunta esfuerzos del Estado,

tanto de instituciones públicas como de organismos no gubernamentales, organizaciones sociales y otras instituciones que trabajan por la infancia, estableciendo en su artículo 31 que:

“Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes (donde) Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento” (p. 23-24).

Asimismo, instituciones como el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), entre otras, se han percatado de esta necesidad social y han accionado planes y proyectos en atención a ello.

Así, el Banco Mundial (2012) en sus estrategias para el “aprendizaje para todos” del 2020, apuesta por la reducción de la pobreza y el desarrollo profesional y social de los individuos a través de espacios educativos, los cuales han de incluir los no formales, señalando que “es necesario estimular el aprendizaje desde temprano y en forma continua, dentro y fuera del sistema de educación formal” (p. 8). A su vez, Unesco promueve iniciativas para fomentar la educación artística en espacios no formales desde museos y exhibiciones de arte, impulsando la creación artística a través de becas y viajes que atiendan al desarrollo del patrimonio inmaterial del mundo, siendo inclusivos ante la diversidad de las expresiones culturales, la creatividad y el género. OEI, por su parte, alude al desarrollo integral al vincular el arte con la ciudadanía, la educación y la cultura, fomentando talleres de especialización docente, la organización de congresos para compartir experiencias exitosas y la producción de material útil para promover esta visión de educación a través del arte para que pueda ser replicada dentro y fuera de los entornos escolarizados.

Más allá de la definición teórica-conceptual de la educación no formal, ¿qué significado tiene para un niño en situación de pobreza integrarse a actividades de educación artística como espacios extra curriculares de desarrollo? Para adentrarnos un poco a ello pensemos en ¿qué hacíamos después de clases cuando éramos niños?, posiblemente algunas de las respuestas serían: jugar fuera de casa o con amigos/vecinos, ver televisión, estar en la computadora o el móvil, jugar videojuegos, participar en clases deportivas/artísticas, hacer tarea, trabajar, ayudar en casa, etc.; pero ¿qué hace un niño en situación de pobreza? Cuando las condiciones no son óptimas y el ambiente de desarrollo no es el ideal, se busca refugio en el exterior, con los otros, corriendo el riesgo que sean utilizados o mal direccionados hacia prácticas peligrosas e inclusive ilegales; con ello no se pretende decir que los niños pobres sean considerados “delinquentes en potencia” como diría Bernardo Kliksberg, sino que poseen menos alternativas para el juego, la recreación y el acceso al arte y la cultura, por lo que su inclusión dentro de sistemas educativos no formales que así lo propicien “abre una ventana de oportunidades” que les permiten ver otras formas de ser y convivir (en este caso a través del arte). En respuesta a la pregunta inicial en este párrafo se reflejan múltiples proyectos artísticos como: proyecto MUS-E (España) <<https://www.youtube.com/watch?v=jHNMqE4WKZo>>, London Bubble Theatre Company (Inglaterra) <https://www.youtube.com/watch?v=1LIM_Vu4KQ0>, el sistema de orquestas infantiles (Venezuela) <<https://www.youtube.com/watch?v=JxcLk4uJalk>>, replicado en México, Brasil, Colombia, Uruguay, Escocia, USA, entre muchos otros, en los que los niños encuentran una especie de refugio, de encuentro, de pertenencia, en fortalecimiento de su propia identidad en relación con los otros.

Las personas no solo logran aprender o desarrollarse en las fronteras de la educación formal, sino que existen otros espacios en los cuales pueden encontrar abrigo. Algunas instituciones para el desarrollo y bienestar social a través de sociedades civiles o gubernamentales tienen en claro esto y ponen en marcha programas para

abordarlo; dentro de estos se encuentran aquellos dirigidos al “rescate de la infancia”, destacando el desarrollo de orquestas infantiles para atender a la población infantil en pobreza/marginación, ya que este tipo de acciones han tenido tan buenos resultados que han sido replicados en diversas partes del mundo.

ORQUESTAS SINFÓNICAS INFANTILES EN IBEROAMÉRICA

Si bien dentro de la educación a través de las artes se encuentran multiplicidad de ejes y recursos posibles a utilizar, destaca por su antigüedad y prevalencia en el tiempo la música como disciplina artístico-formativa y para el desarrollo del ser, representando un lenguaje universal que une a las personas, siendo esta una de las premisas de las orquestas sinfónicas infantiles.

La música posee numerosas funciones, destacando entre ellas las estéticas (como experiencia de los sentidos, Elliot, 1995) propias del arte mediante la activación sensorial tanto de quien ejecuta la pieza musical como del oyente. Asimismo destacan las funciones expresivas y socioculturales; por un lado emocionales y de integración, en el sentido de que fungen como una vía para expresar sentimientos y emociones, es decir, una forma distinta de comunicación que va más allá de las palabras; y socioculturales porque permiten la inclusión, comunión y cohesión social en la que transitan aspectos culturales, lo que se puede ver reflejado en la utilización de la música en los distintos contextos sociales, ya sea como parte de los himnos nacionales en contextos sociopolíticos; de los cánticos en ritos religiosos o tribales como un lazo entre lo humano y lo divino; como parte de protestas sociales, celebraciones y otros en colectivos o grupos/asociaciones civiles, etc. Otra de las funciones de la música más comúnmente utilizada por la mayoría de las personas es su función recreativa, como fuente de placer y entretenimiento, véase en conciertos, su uso en radio, TV, películas, etcétera.

Dentro de la educación musical a su vez existen otros tipos de funciones que, vinculadas con las anteriores, dotan de nuevos significados, experiencias y desarrollo integral a los estudiantes. Algunas de estas se relacionan con la disciplina y la autodisciplina, el ejercicio de la memoria, el trabajo en equipo, tolerancia, el manejo de la frustración, el ejercicio de códigos de conducta para regular el comportamiento, el ejercicio de la armonía, etc., que llevan a transformar hábitos y costumbres, que configuran nuevos ideales y formas de ver y sentir la vida, de convivir y relacionarse con los otros. En conjunto de las distintas funciones de la música y su ejercicio desde la educación, reflejan funciones sociales de unidad, integración y desarrollo, superando el quehacer disciplinar técnico, por lo que se le considera desde la colectividad humana, creando e interconectando lazos y nuevas relaciones entre las personas (Fubini, 2001), como un recurso útil de comunicación y expresión creativa que emerge desde la intimidad del ser, cuyas funcionalidades socioculturales y para el desarrollo individual fortalecen los vínculos de identidad y pertenencia, representando un elemento vital y diferenciador de la esencia de la propia humanidad. Todas estas funciones y los elementos que las componen, a través del ejercicio de la música forma mejores ciudadanos, debido a que transfieren estas prácticas a la vida cotidiana aun sin ser conscientes de ello, lo que contribuye a mejorar a la sociedad, según Gustavo Dudamel (2012) (véase en <<https://youtu.be/cTBkMKVe7GA>>).

En un inicio la educación musical se preservó elitista, sin embargo, su utilidad y valor para las personas en general trascendieron esta idea, expandiéndose a través de la educación artística, incluida en las agendas escolares formales y en instituciones públicas y privadas desde espacios educativos no formales. Llevar la música a la mayoría significaba no solo contemplar la denominada música clásica, sino vincularla con sus valores, realidades, significados, es decir, con su contexto, por lo cual además se incluye el folklore como una forma de acercarse a la apropiación de la disciplina, incluyendo valores y tradiciones culturales propias de cada localidad (Lemos, 2018).

El maestro, economista y músico activista José Antonio Abreu tenía en cuenta lo anterior, por lo que en 1975 fundó la Orquesta Nacional Juvenil de Venezuela, de la cual se derivó El Sistema Nacional de Orquestas Sinfónicas Juveniles, Infantiles y Pre-Infantiles (conocido mundialmente como “El Sistema”). Es un programa respaldado por el gobierno nacional de Venezuela y organismos internacionales y particulares. El objetivo de estas es, a través de la música, capacitar, prevenir y recuperar a los niños y jóvenes vulnerables (en pobreza) con el fin de contribuir al desarrollo integral humano, combatiendo el analfabetismo, la marginalidad, la discriminación y exclusión, en el intento de ser un recurso preventivo que hace uso del tiempo libre de los niños, apartándolos así de malos hábitos y desorientaciones que puedan encontrarse, brindándoles espacios de desarrollo armoniosos, dinámicos y divertidos en el compartir cotidiano con los otros. Los niños y jóvenes que ingresan a alguna orquesta de El Sistema no necesitan tener conocimientos previos en música, ni un instrumento propio, ni recursos económicos, se basa en su modelo de “aprender tocando”, es decir, con base en la práctica desde el primer día, lo que lo diferencia de las orquestas tradicionales, integrando estudiantes regulares y también vulnerables (pobreza), intentando ser así inclusivos ante la diversidad.

El Sistema es una organización abierta, flexible, de la cual se aprende y retroalimenta, adaptándose a las necesidades y formas metodológicas de enseñanza que cada comunidad que conforma una orquesta requiere, lo que para Carvajal y Melgarejo (2009) representa una escuela que aprende y que se diferencia de las formas tradicionales de enseñanza, aceptando la divergencia y confluencia del caos y la organización, “en un vínculo invisible que integra a la orquesta como una totalidad organizada” (p. 43), promovido a través de un sistema dinámico, el cual propicia “el cambio a través del diálogo, la apertura y el saber escuchar desde un todo fluyente” (Carvajal, 2002 cit. Carvajal y Melgarejo, 2009). Es desde este sentido una red unida por un movimiento, cuyos nódulos (orquestas) se vuelven únicas tanto por sus integrantes como por las metodologías y recursos utilizados.

Estos sistemas de orquestas tienen actualmente un gran impacto, han sido replicadas alrededor del mundo, en aproximadamente 70 países (entre ellos Brasil, Suecia, Escocia, España, México, Bolivia, Argentina, Panamá, Chile, Ecuador, USA, Canadá, Perú, Uruguay, Colombia, etc.) debido al reconocimiento e influencia como un método pedagógico-artístico-sociocultural para mejorar los ámbitos sociales y de convivencia, así como las habilidades y procesamientos cognitivos de quienes forman parte de ellas. El Sistema ha sido reconocido internacionalmente, entre sus distinciones destaca el Premio Internacional de la Música Unesco (1993), Premio Internacional de la Paz para las Artes y la Cultura de la Asociación World Culture Open (2004), Premium Imperiale para jóvenes artistas (2006) y el Premio Planeta Azul (2008), entre otros, véase más en <<http://fundamusical.org.ve>>.

Si bien la educación musical ya tenía cabida desde tiempos antiguos, siendo una constante que evoluciona en la sociedad a través de los lugares y el tiempo, no había sido tan reconocida como un medio de inclusión sociocultural y para el desarrollo de la niñez hasta la creación de El Sistema. La música tiende puentes con las personas y sus emociones, elimina barreras de la diversidad (como el idioma, la edad, el sexo, la etnia, etc.), busca alimentar los sentidos, encontrando en esta un refugio. Siendo quizás uno de los elementos que han potenciado el sentido y la función social de las orquestas sinfónicas infantiles en las comunidades más vulnerables.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Regresando a las preguntas planteadas al inicio: 1. ¿Cómo elegir adecuadamente las experiencias para que estas resulten significativas? Se parte de la idea de que las experiencias resultarán significativas, en tanto estén contextualizadas y se tomen en cuenta los significados que estas van adquiriendo en la transformación ocurrida dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto solo es posible

cuando las experiencias formativas son estructuradas de forma lógica, coherente y conscientemente, analizando cómo los estudiantes han vivido las experiencias y cómo han sido las relaciones implícitas circunscritas en ellas, para en determinado caso adecuarlas o replantearlas y que estas resulten acciones valiosas para el desarrollo de los estudiantes, valorando los dos puntos de Dewey: el agrado de la experiencia y su posible consecución a otras al ser esta positiva. Ha de considerarse que, dentro de la educación artística, aunque estas experiencias tengan cierta sistematización, deben ser altamente flexibles, en movimiento, permitiendo ambientes de aprendizaje no punitivos, sino de colaboración en un aprender a aprender y un aprender compartido. Particularmente en las orquestas infantiles, cuando hay niños que saben más que otros, el empuje hacia el aprendizaje de estos segundos depende en gran medida del apoyo de los segundos, ya que solo avanzarán en los objetivos colectivos a medida que todos avancen a la par, lo que genera cualidades que se buscan en la formación ciudadana.

2. ¿Cómo abordarlas desde la educación artística? Una de las mayores virtudes de la educación artística es que genera experiencias significativas que fortalecen las relaciones con los otros, en tanto estas experiencias se conciben en colectivo; tal es el caso de las orquestas sinfónicas en donde no se destaca particularmente el trabajo de un solo integrante, sino el conjunto de cada uno de ellos, logrando armonizar una pieza musical en colaboración. Resaltando además las habilidades técnicas y para el desarrollo sociocultural resultantes del proceso. Como se ha señalado anteriormente, la importancia de rescatar la música popular y el folklore, así como cualquier elemento que permita vincular a los estudiantes con la experiencia desde un sentido de apropiación y pertenencia, logrará en los estudiantes que el ejercicio de estas experiencias sea realmente significativo.

3. ¿Cómo ello puede contribuir al desarrollo de la ciudadanía cultural? La ciudadanía se concibe como una construcción cultural y como tal jamás desvinculada del ideal social, adecuado y cambiante según cada contexto, pero siempre en vinculación directa; el arte

tiene raíces en la cultura y su expresión como parte del ser individual y colectivo, su incidencia no debe ser desvirtuada, por el contrario, debe ser revalorizada desde la misma construcción sociocultural, y, como tal, concebirse desde el todo, desde el nosotros, posibilitando la convivencia, la participación democrática, inclusiva y diversa, generando lazos de identidad incluyentes y valores que son internalizados y transferidos a otros ámbitos de la vida de los estudiantes. Si bien la educación artística no puede cambiar al mundo, puede cambiar la concepción de cómo lo ven las personas y con ello transformar su realidad (desde su propio actuar ciudadano) en sociedad. Como bien tuvo a señalar Eduardo Galeano (2010):

“Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expropián las cuevas de Alí Babá. Pero quizá desencadenen la alegría de hacer, y la traduzcan en actos. Y, al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO-SANZ, Amparo. (2017). *Escuelas: espacios equivocados frente a los deseos por escolares*. Actualidades Investigativas en Educación, 17(3), 397-430. <<https://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.29824>>.
- ARISTÓTELES (1948). *El arte poética*. (J. Goya y Muniain, Trans.). Buenos Aires: Ediciones Austral. Recuperado el 10 de diciembre de 2017 de <<http://www.traduccionliteraria.org/biblib/A/A102.pdf>>.
- CARVAJAL, Beatriz Carolina & MELGAREJO, Indira. (2009). *El sistema nacional de orquestas juveniles e infantiles de Venezuela: La escuela que aprende*. Estudios - Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba, (21), 39-52. Recuperado el 01 de junio de 2018 de <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-15682009000100005&lng=es&tlng=es>.
- DEWEY, John. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.

- FUBINI, E. (2001). *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Madrid: Alianza Música.
- GALEANO, Eduardo. (2010). *Ser como ellos y otros artículos*. Siglo XXI, España Editores.
- GARCÍA-GARCÍA, José Joaquín, PARADA-MORENO, Nubia Jeannette & OSSA-MONTOYA, Arley Fabio. (2017). “El drama creativo una herramienta para la formación cognitiva, afectiva, social y académica de estudiantes y docentes”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 839-859. <<https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1520430082016>>.
- GREENE, M. (1995). *The Jossey-Bass education series. Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- LEMOs JÚNIOR, Wilson. (2018). *Os conteúdos para o ensino de música e canto orfeônico na escola secundara brasileira (1931-1946)*. *História da Educação*, 22(54), 263-279. <<https://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/70749>>.
- MILLER, Toby. (2009). *Ciudadanía cultural*. Recuperado el 10 de abril de 2018 de <https://www.tobymiller.org/images/espanol/ciudadania_cultural_toby_miller.pdf>.
- RUIZ, G. (2013). *La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo*. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 103-124. doi: <<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>>.
- UNESCO (sn). *Cultura*. Recuperado el 15 de abril de 2018 de <<http://www.unesco.org/new/es/office-in-montevideo/cultura/viajar-para-aprender-los-oficios-del-arte/>>.
- UNICEF (2016). *Estado mundial de la infancia*. Recuperado el 10 de febrero de 2018 de <<https://www.unicef.org/spanish/sowc2016/>>.
- UNICEF (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado el 20 de enero del 2018 de <<http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>>.

LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA EN LA ESCUELA.
UNA AGENDA PENDIENTE,
de Julio César Carozzo C. (*Compilador*),
se terminó de imprimir en el mes de septiembre de 2018,
en los talleres gráficos de la Asociación Fondo
de Investigadores y Editores (AFINED),
Calle Las Herramientas 1873, Cercado de Lima.
Lima - Perú.

La convivencia debe ser el primer aprendizaje que los niños y niñas tendrían que experimentar en la escuela para que las relaciones interpersonales de empatía se conviertan en poderosos soportes para los aprendizajes de conocimientos y de valores que deben emprender en los siguientes años; de esta manera la convivencia democrática formaría parte esencial de la mejor calidad de vida que la escuela debe brindar a todos los estudiantes.

Este libro, que ponemos a consideración de la comunidad educativa, proporciona interesantes reflexiones que invitan con urgencia a los profesores y padres de familia a iniciar en las escuelas y en los hogares una práctica constante de convivencia democrática.

El autor afirma que no hay justificación alguna para tardar en colocar en la agenda política de los gobiernos la temática de la convivencia democrática, puesto que con ella no solo se puede mejorar las relaciones interpersonales en la escuela sino formar a ciudadanos con valores y actitudes democráticas como corresponde al avance ascendente del desarrollo humano.

