

# EL BULLYING COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL, MÁS ALLÁ DE LAS VÍCTIMAS, LOS AGRESORES Y LOS TESTIGOS... LA FAMILIA, LOS DOCENTES Y LA SOCIEDAD\*

Como citar este artículo:

Sánchez, Paula Vanessa. 2013. El *bullying* como construcción social, más allá de las víctimas, los agresores y los testigos... la familia, los docentes y la sociedad. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* 5: 222-247.

PAULA VANESSA SANCHEZ AGUDELO\*\*

*Recibido: septiembre 10 de 2013*

*Aprobado: octubre 24 de 2013*

**RESUMEN:** En este artículo se presentan los resultados de la investigación realizada en Manizales durante el año 2012 sobre el *bullying* en las instituciones educativas como un modo de ejercer el poder. El objetivo de la investigación fue comprender de manera crítica las formas de poder que emergen o se reproducen a partir del ejercicio del *bullying* en las instituciones educativas, además de analizar las propuestas pedagógicas con las que se aborda esta problemática. El estudio se desarrolla desde una perspectiva construccionista que permite hacer una comprensión relacional del fenómeno y visibilizarlo mucho más allá de la actuación de los que hasta el momento se han señalado como principales participantes, a saber: víctimas, agresores y testigos; en lo metodológico es una investigación cualitativa, de tipo hermenéutico, de la que emergen diversas tesis organizadas por categorías: (i) la naturalización del acoso como estrategia de reconocimiento; (ii) el grupo social como protagonista del fenómeno *bullying*; (iii) desdibujar la frontera del plantel como una invitación a la corresponsabilidad; y (iv) una propuesta pedagógica reflexiva-interactiva.

**PALABRAS CLAVE:** bullying, naturalización, reconocimiento, construccionismo.

---

\* Este artículo fue presentado como ponencia en el V Seminario Internacional de Familia, Educación y Cambio, realizado en la Universidad de Caldas en abril de 2013.

\*\* Psicóloga de la Universidad de Manizales, Magister en Desarrollo Infantil de la Universidad de Manizales. Docente de la Fundación Universitaria Luis Amigó, vanessa\_sanchez23@hotmail.com

## BULLYING AS SOCIAL CONSTRUCTION, BEYOND THE VICTIMS, THE OFFENDERS AND THE WITNESSES, ... THE FAMILY, TEACHERS, AND SOCIETY

**ABSTRACT:** This article aims at presenting the results of the research study about *bullying in educational institutions as a way to exert power* carried out in Manizales in the year 2012. The aim of the research was to critically understand the ways to exert power that arise or reproduce from the exercise of bullying at educational institutions, as well as to analyze the pedagogical proposals with which this problem is addressed. The study develops from a constructionist perspective which facilitates the relational comprehension of the phenomenon and its visibilization far beyond the acting of those identified as major players, namely victims, aggressors and witnesses. From the methodological perspective, it is a hermeneutical qualitative research study which yields some theses which are organized into various categories: (i) naturalization of harassment as a recognition strategy; (ii) the social group as the main actor in the bullying phenomenon; (iii) the blurring of institutional boundaries as an invitation to co-responsibility; and (iv) a reflexive-interactive pedagogical proposal.

**KEY WORDS:** bullying, naturalization, recognition, constructionism.

### INTRODUCCIÓN

La Fundación Universitaria Luis Amigó en el Centro Regional Manizales durante el año 2012 participó en el desarrollo de la investigación: “*Bullying* en instituciones educativas, un modo de ejercer el poder”, este proyecto tuvo como objetivo principal comprender de manera crítica las diferentes formas de ejercicio del poder que se reproducen a partir del *bullying* en instituciones educativas de algunas ciudades del país, analizando las propuestas pedagógicas que se han planteado como alternativa para abordar esta situación. Fue a partir de este propósito que en la ciudad de Manizales se configuró toda una propuesta para dar respuesta a las inquietudes inicialmente planteadas, pero al mismo tiempo se fueron gestando unas nuevas que, más que darnos certezas, amplían el campo de las provocaciones investigativas en el tema.

La investigación en la ciudad de Manizales, asume una postura construccionista que invita a nuevas concepciones epistemológicas y conceptuales que se traducen en formas de investigación, en la sustitución del individuo por las relaciones como el foco del conocimiento, esto quiere decir que el ser humano no es portador de una verdad ubicada en su interior, por esta razón no debe ser estudiado como elemento único que crea las situaciones, sino que son las interacciones las que generan todo cuanto es significativo, las relaciones generan el mundo y lo generan a través de la herramienta del lenguaje.

Metodológicamente, y teniendo en cuenta el enfoque epistemológico, se consideró la pertinencia de utilizar técnicas interactivas que permitieran a los participantes expresar su discurso, pero también que las interpretaciones realizadas a partir de ello fueran validadas por los mismos actores, de manera que se realizó el ejercicio de hermenéutica doble planteado por Giddens (1982); sin embargo, se encontró importante tener en cuenta la magnitud del fenómeno y la caracterización del mismo, de manera que se utilizó un cuestionario que respondiera a una fase descriptiva, llegando entonces a un método complementario.

La presente investigación ha dejado grandes provocaciones frente al tema, la más importante es la de replantear los roles que hasta el momento se han visibilizado en las prácticas del *bullying* (víctimas, victimarios y observadores), pues hay individuos que no están presentes al momento de estas, pero que están ratificando la violencia como una forma de relación, entre ellos encontramos los docentes, las familias, la ciudadanía, quien no solo participa en el entramado relacional sociocultural, sino que también empieza a utilizar discursos que construyen la realidad y generan prácticas violentas, más allá de lo físico, una violencia que se instaura en lo estructural y que invita más que al cuestionamiento de las personas, a preguntar por los dispositivos culturales que envuelven a la sociedad.

El texto pretende llevar al lector por un camino a través del cual se comprendan los diferentes elementos que configuran la investigación, primero que todo se contextualiza el fenómeno del *bullying* en el país mediante las indagaciones previamente realizadas y que constituyen pistas definitivas para la realización del proceso, también se hace una descripción general de las instituciones educativas en las cuales se trabajó y de los grupos específicos que participaron, teniendo en cuenta que el contexto marca una clave importante para la comprensión de los fenómenos.

El documento expone la aproximación teórica y epistemológica que permite ubicar conceptualmente y, al mismo tiempo, mostrar la comprensión de ser humano y de mundo desde la cual se realizó el trabajo y el análisis; se exponen los principales insumos metodológicos, especificando el trabajo de campo y el análisis de la información.

Por último, se presenta la discusión de los hallazgos, iniciando con la caracterización de la población y continuando con diversas tesis organizadas en cuatro

categorías que contienen las reflexiones más importantes del proceso. En primer lugar, se plantea la naturalización como estrategia de reconocimiento, argumentando la importancia del reconocimiento de los otros en la configuración de la identidad la necesidad de que dicho reconocimiento sea el que sustente los discursos naturalizantes de los estudiantes, de manera que el grupo social cobra una gran relevancia, por lo que a partir de allí es posible plantear otra tesis: el grupo como protagonista en el fenómeno *bullying* desde la perspectiva de que es el grupo quien legitima la agresión como pauta de interacción, ya que es el grupo quien puede de-construir las prácticas asociadas a la intimidación. El *bullying* se ha planteado como un problema escolar, sin embargo, esto se cuestiona evidenciando que es la reproducción de una dinámica social que existe mucho más allá de las fronteras físicas de la institución, en la que participan otros actores que los previamente vinculados a la misma, por lo que se sugiere la corresponsabilidad como principio para abordarlo. Finalmente, se hace un análisis de las respuestas pedagógicas que hasta ahora, y más comúnmente, se han asumido, sugiriendo las principales limitaciones y con base en esto proponer desde lo reflexivo y lo interactivo una nueva alternativa para abordar el fenómeno del *bullying*.

## APROXIMACIÓN TEÓRICA

El término *bullying* es una expresión utilizada para designar situaciones de agresión al interior de las instituciones educativas con unas características particulares, si bien su significado en español (torear), es equivalente al que comprendemos como la intimidación y el acoso escolar, de tal manera que para efectos del presente documento son utilizados los tres conceptos como sinónimos, al confluir en una misma significación.

Olweus (1998) lo definió como agresiones intencionales, continuas que ejercen algunos estudiantes con mayor poder a razón de su fuerza física, popularidad o capacidad para manejar e influir en sus pares sobre otros estudiantes que son considerados incapaces para defenderse, estas acciones tienen la intención de generar daño y temor.

La intimidación escolar si bien hace parte del fenómeno de la violencia escolar debe distinguirse de ella, la cual puede definirse como situaciones de agresión física verbal o emocional en la que participan no solo alumnos, sino también docentes y el propio sistema escolar (Palomero y Fernández 2001), en concordancia con lo anterior, Ortega (2010) expresa que hay múltiples conductas agresivas que no constituyen fenómenos *bullying* dado que las relaciones entre los escolares están llenas de conflictos que, a su vez, son una fuente de aprendizaje acerca de la vida afectiva y los vínculos, así como en algunas oportunidades hay episodios violentos al interior de la escuela que no deben ser considerados intimidatorios.

La primera distinción que debe hacerse es que la intimidación entre escolares, como su nombre lo indica, hace parte de manera exclusiva de las relaciones entre pares, mientras que la violencia escolar es una situación que puede darse entre otros actores involucrados en la vida escolar, a su vez, tiene múltiples formas entre las que se pueden encontrar la violencia sexual, la retaliación de pandillas, entre otros (Palomero y Fernández 2001).

Ahora bien, el acoso escolar supone una serie de condiciones que lo distinguen de los enfrentamientos esporádicos, no cotidianos, resultados de diferencias o conflictos entre los estudiantes; a pesar de que las definiciones acuñadas por un sin número de autores han establecido diferentes concepciones también existen unos comunes denominadores que mantienen y constituyen la identidad de los fenómenos *bullying*. La primera condición que debe tenerse en cuenta es que implica agresión, es decir, una intención clara de dañar o afectar al otro, esto conduce a comprender que los actos son conscientes y en ninguna forma accidentales.

Otro aspecto importante es que la relación constituye dominación, es decir, que hay asimetría entre los involucrados, una de las partes es más fuerte que la otra, de esta manera se da el sometimiento y se pierde la horizontalidad que supone el hecho de ser pares.

La recurrencia del acto agresivo es otro de los elementos a considerar para comprender el acoso escolar, pues no son hechos aislados, sino que se dan en forma repetitiva y esto es lo que paulatinamente va acentuando el daño en las víctimas. El principal objetivo de las agresiones es el de causar daño, aminorar al otro, empequeñecerlo, aunque los agresores tienden a justificar sus acciones en las diferencias físicas, comportamentales del compañero, no hay acciones claras que constituyan un antecedente, más que la satisfacción que le genera al victimario ver el sufrimiento de su víctima.

De acuerdo a las características planteadas, es preciso tener claro que las peleas o diferencias que se dan entre compañeros y que son detonadas por un elemento específico como materiales de trabajo, dinero, parejas, y que no tienen recurrencia, independientemente de si son abordados de forma violenta o no, no constituyen una situación de *bullying*.

Una de las características del *bullying*, la cual ha sido planteada y explorada recientemente por algunos autores, la constituye el hecho de que es tolerada y, por ende, legitimada por los compañeros de curso o que están alrededor de la situación, Cuevas, Hoyos y Ortiz (2009) recurren a Craig y Pepler (2007) para hablar de una perspectiva en la que se le otorga un rol protagónico a aquellos que no se involucran directamente en el hecho, pero que lo están observando, situación que no los hace poco importantes, generalmente los observadores simpatizan con el victimario con el fin de evitar ser blanco de sus agresiones o ser señalados a nivel grupal.

Las situaciones de acoso no se presentan de igual forma en todos los casos, hay diferentes maneras en las que se manifiesta, por esta razón las investigaciones han concluido en diferentes clasificaciones, una de ellas es la adoptada por Cuevas, Hoyos y Ortiz (2009), a saber: la intimidación directa, que se refiere a agresiones de persona a persona y pueden ser físicas o verbales; y la intimidación indirecta, que se refiere a acciones que afectan a alguien sin necesidad de establecer un contacto inmediato, como los chismes, la exclusión, entre otros.

Existen otras caracterizaciones del acoso, como la mencionada por Ghiso y Ospina (2010) en la que se resalta la violencia física, que como su nombre lo indica son acciones físicas orientadas a dañar al otro, esta puede ser directa cuando se agrede al compañero en el cuerpo o indirecta cuando el blanco no es su cuerpo, sino sus pertenencias, que son destruidas, robadas, escondidas. Otro tipo de intimidación es la verbal a través de insultos, burlas, apodos, comentarios descalificativos, esta es la forma más común en diferentes contextos, según las investigaciones, que los estudiantes más utilizan y, además, la que más naturalizada esta, pues al no haber rastros físicos se tiende a subestimar el daño psicológico y emocional que genera.

El *bullying* puede ser de tipo relacional o social en el cual las personas no son agredidas de manera directa ni en lo físico ni en lo verbal, pero sufren algún tipo de exclusión o discriminación que afecta su libre desarrollo; esta forma es considerada una de las más sutiles e invisibles.

Finalmente, es importante tener en cuenta el *ciberbullying* (Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid 2011), el cual es un acoso psicológico ejercido a través de medios telemáticos (Internet, telefonía móvil, video juegos conectados online) y el acoso de tipo sexual.

Las investigaciones en el tema no solo han permitido categorizar las formas en las que se presenta el fenómeno, sino también evidenciar unos roles específicos ejercidos por quienes están involucrados, inicialmente se identificaron las víctimas y victimarios como principales protagonistas y a partir de ello se centró la atención en sus perfiles como una forma de concebir factores predictores que contribuyeran en la prevención del *bullying*, es así que hasta el momento se ha logrado profundizar en las características de uno y otro participante.

Generalmente, entre los rasgos más comunes de los agresores se encuentra la falta de empatía, de manera que no pueden ponerse en los zapatos del otro para comprender o imaginar en cómo se siente ser producto del acoso, incluso el agresor en ocasiones se convence de que la víctima realmente se lo merece. Los agresores comúnmente se presentan impulsivos, con baja tolerancia a la frustración y pueden involucrarse fácilmente en conductas de riesgo, al igual que demuestran un bajo rendimiento académico (Estévez, Martínez, Musitu 2006).

De otro lado, aunque se cree que es más difícil caracterizar a las víctimas, el rasgo más común es la falta de competencia social y de asertividad, lo que hace que sea

complejo para ellos comunicar sus necesidades. Son estudiantes que presentan bajo nivel de autoestima y pobre autoconcepto. Respecto a sus relaciones familiares, se ha observado que tienden a ser de sobreprotección y esto los inhabilita para configurar recursos para su propia defensa (Losada et al.2007).

Recientes estudios hanmostradoque las víctimas y los agresores no son los únicos involucrados en la intimidación escolar, Salmivalli y Peets (2010) han evidenciado la importancia del grupo en la configuración delfenómeno, pues una de las principales motivaciones del victimario para maltratar a los demás se afinsa en el deseo de obtener consideración, reconocimiento y prestigio,estas son condiciones que se afirman a través de los otros, ya que solo el grupo asigna el estatus.

Las conductas del grupo pueden incrementar y legitimar el acoso, como también pueden tener una gran influencia en su disminución y extinción, sin embargo, es más común que los pertenecientes al grupo, que se denominan observadores, aplaudan las acciones agresivas o, en caso tal, guarden silencio, siendo esto otra forma de confirmar la situación.

## APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA

La investigación asume una perspectiva construccionista,al ser una escuela de pensamientoque funge como alternativa frente a las tradiciones científicas al momento de pensar la sociedad;presentando un giro en la perspectiva investigativa y de intervención que dejan ver un claro fondo de alternativas y novedades en cuanto a formas de conocer en elcampocientífico y formas de abordar situaciones que se han considerado problemáticas para el campo de la intervención psicológica.

Inicialmente,nace enlas críticas a la investigación social empírica amparada en la idea de que el comportamiento humano no puede ser explicado mediante leyes naturales o esencialismos,al igual que no aplica para establecer predicciones (Gergen 1996),pues si esto fuese posible, sería fácil anticiparse a las problemáticas sociales,por lo que estas se evitarían.De la misma forma para controlar las situaciones serían suficientes los datos empíricos, no obstante, los datos a los quehemos tenido acceso frente al tema de la intimidación escolar,nohan logrado mostrar un camino de soluciones aplicables a los contextos indiscriminadamente. Esto dado que la respuesta de los individuos y los grupos sociales a un estímulo determinado parece depender de elementos acompañantesno hay situaciones exactas en diferentes escenarios y momentos históricos, sino que cada una de las particularidades define la identidad del evento.

El construccionismo es una concepción epistemológica y conceptual cuyo foco de conocimiento no es el individuo, sino las relaciones, ya que son estas las que generan todo cuanto es significativo a través del lenguaje. Así, entonces, las emociones,

las acciones, los pensamientos no pertenecen a las mentes individuales, sino que son elementos constitutivos de dinámicas de interacción (Gergen y Gergen 2011). Vale la pena contextualizar estas ideas en el escenario que nos convoca: la intimidación no es un comportamiento individual, primero que todo, su significación hace parte de una convención social construida por los grupos culturales, que no es universal, pues no tiene el mismo sentido en todos los espacios geográficos; tampoco es estática en el tiempo, pues a través de la historia el significado va cambiando, además es un comportamiento que se significa en las relaciones.

El construccionismo no pregunta por la verdad, por la objetividad, no busca en el lenguaje la reproducción fiel del mundo a manera de espejo, sino muestras de la vida específica, rituales de intercambio, relaciones de dominación o control (Gergen 1996), de tal manera cualquier fenómeno social a la luz del construccionismo no busca la generalidad, establecer reglas universales para la anticipación, sino la comprensión de una estructuración microsocia. Son entonces estos argumentos los que cautivan la comprensión de la intimidación escolar a través de las construcciones sociales, tradicionalmente los individuos que participan de tal fenómeno han sido caracterizados, se determinan causas, consecuencias, factores predictores, explicados en términos de procesos psicológicos que establecen reglas generales y conducen a poner etiquetas a unos cuantos; más la intención aquí es comprender la situación como algo relacional que se estructura en una serie de discursos en las dinámicas relacionales, es decir, comprender la acción humana en términos de estructuras sociales.

Intentamos de-construir las convenciones tradicionales, en palabras del mismo Gergen (1996), hacer alusión a la *erudición del desarraigo*, lo que consiste en de-construir las realidades congeladas para poder oír voces hasta el momento desoidas; no se trata de desconocer los antecedentes investigativos en lo conceptual y lo metodológico, sino de dejar de perseguir las nominaciones individualistas que ya suficientemente han demarcado los agresores, las víctimas y los testigos, como roles casi independientes de la dinámica en la que participan. No es posible olvidar que es el desarrollo de nuevos lenguajes lo que abre la posibilidad a nuevas formas de acción, es decir, de transformación social.

Desde esta perspectiva, el *bullying* es una construcción social, afirmación que descansa en la formulación de que las realidades se construyen por medio de significaciones expresadas en el lenguaje, pero como bien lo señalaron Estrada y Diazgranados (2007) el lenguaje no es hijo de la mente, sino de los procesos culturales; así pues, es que las convenciones permiten que la violencia sea una acción mediada por un discurso que la legitima. El lenguaje constituye el mundo y, a su vez, soporta y ayuda a generar las formas de prácticas culturales. En este orden de ideas, la intimidación escolar es una realidad comunal que no es responsabilidad de unos cuantos sujetos, sino que se construye en las relaciones, y el vehículo para ello

es el lenguaje, que configura justificaciones, explicaciones y defensas para sostener la existencia de la agresión en la vida cotidiana.

No podemos olvidar algunos de los vehículos más grandes de la reproducción social entre ellos encontramos los procesos de habituación donde los sujetos incorporan prácticas en sus rutinas hasta volverlas automáticas, con diálogos cotidianos que las soportan y el proceso de delegitimación estructurado en la transmisión de discursos en diferentes niveles<sup>1</sup> que justifican y validan una realidad (Berger y Luckmann 1968); frente a un fenómeno social como la intimidación escolar, que puede asumirse como una realidad relacional presente en nuestro contexto, es significativo develar los lenguajes que subyacen a su mantenimiento, que le dan sentido y se incorporan en las interacciones, configurando una estructura compleja de ejercicio de poder que, además, se ve naturalizada en el orden social, podríamos decir aquí, en el nivel del universo simbólico. Solo mediante el análisis y la apreciación crítica del lenguaje podemos acercarnos a la comprensión de nuestras relaciones (Gergen 1996), solo auscultando en las convenciones sobre la intimidación escolar podremos desestabilizar lo que se ha dado por sentado para formular nuevos significados.

Como ya se ha señalado, el lenguaje adquiere significado en la función social que cumple en la interacción, pues la forma en la que hablamos tiene una profunda relación con las formas de vida cultural, en tanto apoya, soporta y promueve modos de hacer. En este sentido, el construccionismo social en argumentos de Gergen (1996) explica la forma en que la existencia de las terminologías va generando jerarquías sutiles, casi imperceptibles, por ejemplo, en el contexto del *bullying* se han nominado unos actores: agresores, víctimas y testigos (Ortega, 2010), que tienen unas implicaciones en el quehacer de las instituciones educativas o incluso en la investigación científica del fenómeno; ser agresor, se relaciona con otro significado, el de merecer un castigo; es claro como en la sociedad occidental, todo aquel que infringe las normas sociales, institucionales, merece una sanción, así la existencia de un agresor supone otorgar a otro el derecho a castigar; esto nos muestra como los significados constituidos en el lenguaje marcan formas de relación que expresan jerarquías.

El fenómeno de la intimidación escolar bajo esta perspectiva, indica las dificultades propias de la nominación, pues es clara la forma en la que el *bullying* ha tenido diversas explicaciones en correlación con características sobre todo de tipo psicológico, al mismo tiempo, la proliferación de los términos, específicamente los de testigos, víctimas y agresores en las instituciones educativas permite la etiquetación y

<sup>1</sup> Aquí se hace referencia a los niveles de delegitimación propuestos por Berger y Luckmann (1968), los cuales son: el nivel incipiente que se refiere a un sistema de objetivaciones lingüísticas de la experiencia humana, traducidas en afirmaciones tradicionales más básicas y sencillas del por qué se hacen las cosas; el nivel de proposiciones teóricas en forma rudimentaria, que se refiere a discursos populares, cotidianos, expresados en refranes, máximas, proverbios y que justifican la realidad; el nivel de las teorías explícitas como cuerpos de conocimiento diferenciados de cuya transmisión se encarga el personal especializado; y el nivel de los universos simbólicos como cuerpos de tradición teórica que integra zonas de significado diferentes.

el señalamiento de los cuales ya se presentaron las consecuencias. Lo que se pretende señalar en el actual ejercicio investigativo es que no existen conductas disfuncionales individuales e independientes de las relaciones comunales en las que se construyen los significados, es decir, el *bullying* es un fenómeno social en toda su extensión, del cual no son portadores los individuos en sus esquemas internos, sino del que participan grupos ubicados histórica y culturalmente, que han configurado significados y discursos que permiten la reproducción de las pautas de interacción. Así, entonces, las víctimas, los testigos y los agresores no son roles en sí mismos, sino convenciones sociales que se funden y se confunden en la experiencia.

Ya hemos visto como la atención del construccionismo se centra en las formas de relación al interior de una cultura, en la misma línea, la pregunta por la intimidación escolar como construcción de lo social, tiene la intención particular de poder vislumbrar los discursos y las convenciones sociales que lo sustentan, promover la transformación a partir de la promoción de nuevas convenciones menos individualistas y más comunales, generar una reflexión ética en las prácticas pedagógicas y de los actores involucrados en la relación.

Se considera que los actores involucrados en la realidad del *bullying* son más que las meras víctimas, los agresores y los testigos, se sospecha que existen otras voces que participan en esta experiencia y escucharlas enriquece las comprensiones que se puedan alcanzar, además se amplía el espectro de las consecuencias que hasta ahora se han planteado, en vez de castigar al individuo desviado, desprovisto de conducta moral, precisamos enfocar la atención en las relaciones que configuran el acontecimiento, todo para elaborar propuestas para re-significar el *bullying*; pues el compromiso ético no termina en la descripción de los fenómenos, sino que inicia en la formulación y promoción de nuevos significados para la transformación.

La investigación sobre el *bullying* se plantea como una forma de exploración de las formas de construcción social, se centra en la comprensión social a través del análisis de los discursos y la comprensión cotidiana que los sujetos hacen de los mismos; su principal intención es documentar realidades que se dan por sentadas (en cómo se caracteriza la gente a sí misma y al mundo), así como el modo en que las acciones son justificadas.

## APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

La investigación cualitativa pretende comprender una realidad particular a través de los sentidos y significados que los propios seres humanos atribuyen a su experiencia en el contexto natural; “se interesa por la realidad tal y como la interpretan los sujetos, respetando el contexto donde dicha realidad social es construida” (Rodríguez y Valldeoriola 2007: 47), por esta razón se da una especial atención al lenguaje y su función social.

En el presente ejercicio de investigación se utilizó un diseño complementario, pues se tienen en cuenta algunos elementos del esquema cuantitativo en un momento exploratorio y descriptivo, pero que se complementan con un modelo interpretativo en el cual las técnicas son interactivas y participativas. Debe precisarse, que es muy general.

### *Población*

Tres grupos de séptimo grado en educación básica secundaria, cada uno de una institución diferente de la ciudad, para un total de 82 estudiantes, de los cuales 48 son hombres y 44 mujeres, todos entre 12 y 15 años de edad.

### *Instrumentos*

*Ficha de Identificación Sociodemográfica:* cuestionarios sobre la presencia del *bullying*, sus manifestaciones y las respuestas pedagógicas para abordarlo construido por la investigadora, sometido a juicio de experto y prueba piloto.

### *Técnicas*

- Observación participante.
- Cartografía social.
- Grupos focales.

### *Momentos del diseño metodológico*

El trabajo de campo inició con un acercamiento a la realidad institucional mediante la observación, como se expuso anteriormente, la visión construccionista nos invita a trascender el lenguaje del déficit y esto hizo que el interés no se centrara de inmediato en las conductas de agresión, sino que se considerara la importancia de conocer la dinámica de interacción entre los estudiantes y los profesores, establecer un primer contacto con lo que constituye la vida cotidiana de los tres colegios participantes, de esta forma la observación fue general y amplia, así a partir de esta actividad, registrada por escrito en diarios de campo, se establecieron unos primeros elementos de interés.

Teniendo el insumo de la información preliminar se decidió realizar el trabajo de cartografía social desde la perspectiva de que los vínculos no solo se dan entre las personas, sino que también se establecen con el territorio y estos últimos influyen en las relaciones humanas; esta fue la estrategia a través de la cual se llegó a los grupos de séptimo grado, la determinación de que la investigación fuera realizada en el marco de este grado escolar específico tuvo que ver con las indagaciones temáticas y de antecedentes en las que se concibe como el periodo en el cual pueden existir más fenómenos *bullying* dentro de una institución (Ortega 2010). Este momento metodológico también fue registrado en diarios de campo.

Como tercer momento se dio espacio al componente exploratorio-descriptivo de la investigación, mediante la aplicación del cuestionario, el objetivo principal de este instrumento fue identificar la presencia del *bullying*, haciendo las respectivas distinciones con situaciones de violencia escolar, además caracterizar las principales formas en las cuales se presenta y también identificar las respuestas pedagógicas más comunes que docentes y directivos asumen frente a las situaciones de agresión entre iguales. Este cuestionario fue sometido a prueba piloto con uno de los grupos, en el que se identificaron algunos apartes que debían ser ajustados, con posterioridad a este ajuste fue aplicado a los demás grupos.

El cuarto y último momento se traduce en la realización de los grupos focales cuya base de discusión fue la información del cuestionario tabulada, organizada y devuelta a la población con el fin de ser analizada por ellos mismos, a partir de ello los participantes expresan significados y sentidos de lo que se ha identificado previamente.

Es importante resaltar que los grupos focales se realizaron con estudiantes, pero también con docentes y padres de familia, con los profesores era importante lograr identificar sus principales lógicas frente a las situaciones de *bullying* y la forma en que estas están siendo abordadas en la institución educativa, analizar las propuestas pedagógicas planteadas de manera colectiva, pero también identificar las creencias que direccionan su hacer profesional en este sentido; asimismo, con los padres de familia tener un primer acercamiento sobre la información que tienen de la intimidación escolar y las respuestas que se han configurado como grupo inmediato en la red de apoyo.

En cuanto al análisis y la validación de la información se realizó la triangulación de la información en tres niveles: **nivel de agregados**, en una matriz que tiene los objetivos específicos se consigna la información que en las técnicas e instrumentos corresponde a cada uno de ellos, se denomina de agregados porque no establece relaciones entre lo observado; **nivel interactivo**, en el cual se identifican las diferencias y las similitudes entre los grupos, de manera que se establecen relaciones; finalmente, el **nivel colectivo**, en el que se agrupan las relaciones para la emergencia de categorías que dan respuesta a las inquietudes iniciales.

Como se expresa en el desarrollo metodológico, el último momento del trabajo de campo constituye un ejercicio de hermenéutica doble, en el cual la información es devuelta a la población participante con el fin de generar nuevas reflexiones al respecto, pero también de que esta información sea validada por ellos mismos. “La doble hermenéutica implica una ligazón entre el lenguaje ordinario de los actores y la terminología lógica inventada por los científicos sociales” (Giddens 1982: 16). También Schutz (citado por Giddens, 1982) se refirió a ello expresando que los conceptos del observador social deben ser adecuados a aquellos empleados por los actores cuya actividad tiene que ser descrita o analizada.

## DISCUSIÓN

Los hallazgos del estudio permiten concebir al *bullying* como una construcción social que trasciende la individualidad de los sujetos involucrados en el fenómeno, por lo que tiene que ver con los sujetos de una sociedad independientemente de si son padres/madres, docentes, estudiantes o están vinculados con los escenarios escolares, en tanto es una expresión de una dinámica anclada en los dispositivos culturales e históricos en un contexto determinado. Los resultados que permiten configurar esta discusión se plantean en términos de diversas tesis provocadoras, además de nuevos retos no solo en el campo investigativo, sino también de la intervención, para efectos de este escrito se enuncian en cuatro categorías: (i) *la naturalización como estrategia de reconocimiento*; (ii) *el grupo como protagonista del fenómeno bullying*; (iii) *desdibujar la frontera del plantel como una invitación a la corresponsabilidad*; y (iv) *la propuesta pedagógica interactiva-reflexiva*; todas ellas permiten una nueva comprensión del fenómeno que nos ocupa, ampliando el horizonte de actuación, en tanto los agresores se desdibujan como culpables y aparece la ciudadanía como responsable de una dinámica construida históricamente. Así, entonces, las alternativas de abordaje no se centran en individuos, sino en colectividades, generando la participación de quienes hasta el momento se declaran ajenos.

### **La naturalización como estrategia de reconocimiento**

Naturalizar, convertir un objeto o un fenómeno en algo natural implica concebirlo en la cotidianidad, habituarse a ello, no presentar asomos de asombro e incorporarlo como un elemento más de la experiencia; como concepto ha sido utilizado para denominar algunas situaciones de la vida social que se van perpetuando en la existencia de los sujetos, por citar algunos ejemplos, se ha hecho referencia a la naturalización de la violencia en sus diferentes formas; del patriarcado como forma relacional entre hombres y mujeres; asimismo, se ha sugerido que el *bullying* es un fenómeno que se ha naturalizado, es decir, que se ha instaurado en la vida de los seres humanos y se va volviendo invisible, aunque paradójicamente, en el discurso se vuelva reiterativo, evidenciando así que el hecho de que se nomine recurrentemente, que haga parte del discurso, lo va afincando en las dinámicas de vida social.

La naturalización del *bullying* ha sido discutida en algunos ejercicios investigativos, Ghiso y Ospina (2010) manifiestan que las alertas frente al tema en el escenario escolar han sido canceladas hasta tanto no constituyan actos de violencia extrema, por lo que en las prácticas escolares hay una sociedad que se acostumbra a soportar la intimidación, reforzando y legitimando tácitamente las agresiones.

La naturalización es entonces contraproducente para cualquier intento de transformación de un fenómeno, pues al concebirlo como parte de la vida, más que el

rechazo o la reflexión, se generan discursos y prácticas que lo arraigan. Esta situación no es ajena a la encontrada en el presente estudio, los adolescentes participantes expresan sus concepciones dejando ver un poco los discursos de la minimización que, al mismo tiempo, contribuyen a la construcción de la realidad.

Después de atender a la naturalización como una categoría que confirma hallazgos teóricos previos, la posibilidad de acceder a los discursos de los adolescentes se amplía, encontrando en la naturalización algunos matices que vale la pena subrayar, dado que se acercan a la comprensión de sus implicaciones y posibles alternativas para su deconstrucción.

Los adolescentes a medida que pasa el tiempo de la investigación, tiempo que se supone va permitiendo configurar relaciones de confianza con los estudiantes y que posibilita expresiones más abarcadoras de su realidad, indican saber que las agresiones en el marco del *bullying* no son naturales, pero expresarlas como tales es necesario. Este giro discursivo remite a dos puntos clave para la discusión, el primero es que a nivel metodológico la construcción de un espacio de investigación conversacional permite evidenciar aspectos cuya expresión no depende solo de la formulación de una pregunta, sino que van más allá y tienen que ver con la confianza relacional.

El segundo punto es el hecho de comprender la naturalización como un discurso que responde a fines utilitarios, siendo el reconocimiento grupal el principal interés de este discurso. Dicho de otro modo, los y las adolescentes manifiestan saber que las agresiones entre compañeros no son normales, pero es mejor expresarlo de esa forma, pues de lo contrario pueden ser blanco de señalamientos o próximas agresiones, en el mejor de los casos pueden ser reconocidos de forma diferente y ajena a las dinámicas que se han configurado en los grupos, perdiendo el reconocimiento como miembros del mismo.

Teniendo en cuenta lo anterior, la naturalización de la que dan cuenta los adolescentes participantes del estudio se distancia de la naturalización sustentada en la defensa, aquella en la que la agresión se permite como forma de retaliación ante una vulneración recibida o de la naturalización que explica el comportamiento de la agresión a otros como rasgo de la condición humana. Para la presente investigación, la naturalización responde a una estrategia de sostenimiento en un grupo, dada la importancia del reconocimiento que un sujeto requiere, para la construcción de la concepción de sí mismo y del otro.

Charles Taylor (1991), planteó que la identidad del sujeto no se construye en solitario, sino en agrupaciones comunitarias de sentido, en el diálogo con los demás, donde el papel del lenguaje es definitivo para ello; de acuerdo con el autor, los adolescentes buscan y requieren de su grupo escolar el reconocimiento, que es absolutamente importante en la construcción de la identidad si no se tiene el reconocimiento, el individuo puede sufrir un daño significativo.

El fenómeno del *bullying* se encuentra estrechamente relacionado con el

reconocimiento, los agresores lo buscan a través de sus acciones, la popularidad que implica intimidar a otros es lo que mueve y mantiene la conducta; de otro lado, las víctimas sufren el acoso en muchos casos por no ser reconocidos en su diferencia, mientras tanto los pertenecientes al grupo, que en su discurso naturalizan el *bullying*, dejan entrever que es una forma de no aparecer como diferentes, logrando así un reconocimiento y permanencia grupal.

Tal como se entiende el reconocimiento, según Taylor (1991), se hace alusión a la igualdad, es decir, mostrar un sentir, decir y hacer similar al de los otros, en tanto aparecer diferente constituye un blanco de exclusión. Desde este punto de vista se presentan algunos fenómenos que Taylor (1993) ha señalado previamente en su teoría, el primero es la asimilación, que se refiere a borrar las diferencias, fusionar las identidades, a que el otro se vuelva como nosotros, algo así como abolir lo singular de los individuos para permitir la integración a los grupos; este concepto permite expresar la situación de los y las estudiantes que no se configuran como agresores, pero esto no los hace ajenos a las agresiones, pues las presencian, las conocen, sin embargo, no generan ningún discurso diferente al de la naturalización con el fin de ser reconocidos en la identidad del grupo y evitar el reconocimiento desde la diferencia.

Podría decirse que hay otro fenómeno y es el de la exclusión, ya que frente a las víctimas no hay intención de borrar sus diferencias, sino de evidenciarlas y acentuarlas, para la denigración, pues constituyen una amenaza.

Como quiera que sea, asimilación o exclusión, cualquiera de las dos, confluyen en que la diferencia genera un gran temor, sin embargo, esta no constituye una situación nueva, por el contrario, parece una reproducción de otras situaciones sociales como son el rechazo a la diversidad sexual o de género, el rechazo a otras etnias, creencias o culturas, lo que necesariamente indica que el *bullying* escolar tiene que ver con una dinámica sociocultural, que se reproduce en diferentes contextos y con diferentes actores.

El reconocimiento basado en la igualdad, el que se identifica en los grupos escolares participantes del estudio, implica que cualquiera que quiera ser reconocido necesita ser igual a los demás en el grupo social en el cual está operando y en el lenguaje, herramienta principal del encuentro con los otros, se convierte en el vehículo para lograr ese reconocimiento, es así que se adopta la naturalización como estrategia de reconocimiento.

La naturalización de la intimidación permite evitar el estigma de ser reconocido como diferente, pero al mismo tiempo posibilita el reconocimiento como igual a los otros, estas intenciones, aunque paradójicas, evidencian una gran intención de homogenizar la existencia humana; de otro lado, marcar la diferencia del otro haciendo uso de la discriminación, la estigmatización y estableciendo relaciones de poder genera un reconocimiento, pero en ningún momento se vislumbra el reconocimiento

apartir de admitir al otro desde el aporte de sus diferencias.

Taylor(1991) plantea dos vertientes del reconocimiento para abordar el problema de la exclusión, por un lado, plantea la igualdad desde la perspectiva de que todos somos igualmente dignos de respeto y, por el otro, la diferencia, que constituye el potencial universal del individuo y/o la cultura de moldear y definir la identidad como algo auténtico, propio y original; es decir, el reconocimiento debe sustentarse en los principios de igualdad y diferencia de manera simultánea, aunque parezca difícil reconciliar estas dos vertientes, en el contexto del *bullying* escolar el reconocimiento que propone el autor se sustenta en la igualdad cuando se reconoce que todos los estudiantes son igualmente dignos del ejercicio de sus derechos, pero presentan posturas, concepciones y discursos diferentes, que constituyen la base de discusiones colectivas que enriquecen a todos los sujetos, desde allí el reconocimiento a la diferencia.

### **El grupo como protagonista del fenómeno *bullying***

Al plantear que la identidad se construye mediante el reconocimiento, y en el encuentro con los otros, se pone de manifiesto la importancia del grupo en la existencia de las personas y en la permanencia de los fenómenos.

Comúnmente, la investigación sobre la intimidación escolar ha señalado la presencia de tres actores principales en la situación del acoso, se le denomina agresores, que como su nombre lo indica son quienes realizan las agresiones a otros niños, niñas o adolescentes, para Olweus (1998) se caracterizan por ser impulsivos y tener un deseo permanente de dominar a otros por la poca empatía que establecen con los demás, en el caso de los hombres, suelen tener más fuerza física que sus víctimas y tienen una opinión positiva de sí mismos.

Del otro lado se encuentran las víctimas, que Olweus (1998) divide en: *pasivas*, con lo cual se refiere a niños, niñas o adolescentes que expresan ansiedad o sumisión ante el dominio del otro, generalmente son débiles físicamente y prefieren huir o llorar, en general se comportan de manera tranquila, son sensibles y suelen estar solos o solas en la escuela; *y provocadoras*, que hace alusión a los y las estudiantes que combinan la reacción agresiva con la ansiedad, demostrando un comportamiento que genera tensión en su entorno.

También se habla de los testigos, observadores, agresores pasivos o seguidores secuaces, quienes conforman un grupo heterogéneo. Subrayar el papel que cumplen estos actores ha sido un avance importante en el estudio del *bullying*, pues ha permitido trascender o ampliar el individualismo; sin embargo, aún se hace gran énfasis en las características individuales de los estudiantes y los factores predictores que se han señalado como posibles causas de la intimidación.

Cuando se hace referencia al grupo como protagonista de la intimidación, se

habla de los actores que están mucho más allá de ser observadores, testigos, seguidores, y demás, pues no hace falta presenciar un acto para saber de él y adoptar actitudes naturalizantes y legitimadoras del mismo; el estudio ha permitido evidenciar que muchos estudiantes no son seguidores del agresor, ni están presentes al momento de las agresiones, sin embargo, las conocen como parte de una dinámica, pero como se ha sugerido en líneas anteriores, no adoptan ningún tipo de resistencia frente a ellas para no ser visibles en la diferencia, sino tener el reconocimiento de hacer lo que hace el resto del grupo, es decir, en la igualdad.

Desde el construccionismo social, nominar tres actores principales en el acoso escolar hace parte de una etiquetación, un señalamiento que a medida que se vuelve parte del discurso acrecienta, lo que para Gergen (1996) es el lenguaje del déficit; estas etiquetas que se asignan a determinados sujetos tienen unas implicaciones sociales que pocas veces contribuye a transformar situaciones, sino que las arraiga en un contexto, como es el caso de la intimidación, fenómeno que desde los análisis cuantitativos cada día crece más, a pesar de los esfuerzos de las diferentes disciplinas para disminuirlo.

El hecho de ser agresor tiene unos significados sociales entre ellos merecer un castigo por parte de otro (Gergen, 2007), así entonces se legitima el hecho de que otra persona configure un acto en contra de él, constituyendo relaciones jerárquicas y de poder. Señalar a los participantes del *bullying* en la forma en la que tradicionalmente se ha hecho denota un autodebilitamiento para los “involucrados”, pues ser agresor, víctima o testigo implica incorporar lenguajes culpabilizantes, que no son constitutivos de un desarrollo pleno; mientras tanto, quienes no hacen parte de alguno de estos tres grupos se conciben despojados de toda relación con la intimidación escolar y se quedan inmóviles ante una situación como esta, conducta que constituye la legitimación.

Al revisar los discursos que afianzan las relaciones de poder en el *bullying*, se encuentra que no son exclusivos de los tres actores principales que hasta ahora se han resaltado, sino que son compartidos por personas que están alrededor y sea otros niños, niñas, adolescentes del grupo o docentes, directivos, familiares, ciudadanos, es decir, la sociedad en pleno configura unos discursos mediante los cuales se afianzan las interacciones y prácticas exclusoras, de tal manera que al hacer referencia al grupo, la nominación trasciende el aula de clases y se enfoca al grupo de personas que integran el entorno comunitario del estudiante.

Si se planteaba en líneas anteriores el reconocimiento como elemento constitutivo de la identidad, que necesariamente se presenta en el encuentro con los otros, son los otros quienes dan o restringen el reconocimiento de quienes ejecutan agresiones, de quienes las reciben y soportan, y de quienes las perciben y silencian; esto implica un giro en la comprensión del *bullying*, pues pasa de ser un fenómeno individualista a una situación construida y confirmada socialmente. La tesis que se

propone es una deconstrucción de las convenciones tradicionales, lo que en palabras de Gergen (1996) es de-construir una realidad congelada para pasar a oír voces que hasta el momento son desoídas, una invitación a desdibujar las nominaciones individualistas, en ciertos momentos patologizantes, para construir nuevos lenguajes como posibilidad de abrir nuevas formas de acción, persiguiendo la transformación social. Esta perspectiva necesariamente implica nuevas metodologías de intervención entre ellas la más importante es dejar de observar la agresión, para enfocarse en el sistema de convenciones utilizadas para explicarla, justificarla, defenderla, mantenerla y promoverlas todas ellas en el seno del discurso.

La etiquetación de individuos y su señalamiento genera estigmatización, en el caso de la intimidación esto se presenta tanto en víctimas como en victimarios; el estigma es un atributo que genera descrédito, Goffman (2001) plantea que existen tres tipos de estigma: malformaciones físicas, defectos del carácter y estigmas de raza o Nación; de manera que cuando se expresan las características individuales de quienes participan en el fenómeno *bullying* puede considerarse la constitución de un estigma; las consecuencias de ello no se consideran positivas en ningún sentido, el reconocimiento es equivocado y, portanto, afecta el bienestar de los sujetos.

Frente a la individualización estigmatizante, existen posturas más incluyentes que ponen de manifiesto perspectivas más constructivas de la vida social en tanto remplazan la concepción de la culpa de unos pocos por una visión en la que se amplía la responsabilidad de muchos; Pichon-Rivière (1970) consideró que las personas, las familias o los grupos sociales portadores de problemas, no son más que la expresión de un malestar de la sociedad construido relacionamente; desde este punto de vista el *bullying* no es una situación que evidencia la patología de quienes participan en él, sino una dinámica construida comunitariamente, así el acento no es individual, sino colectivo.

A partir de lo anterior surgen nuevas provocaciones frente a las apuestas de investigación e intervención si los grupos tienen la fuerza y el poder de brindar reconocimiento a quienes ejercen la agresión sobre otros, la tienen también para restringirlo y centrar el reconocimiento en acciones constructivas y morales; de otro lado, si el reconocimiento que le da el grupo a sus propios integrantes, independientemente de su participación directa o indirecta, activa o pasiva, pero que necesariamente legítima, se hace desde la igualdad para no generar sospechas, el mismo grupo entonces tiene la capacidad para generar reconocimientos diferenciales; y, finalmente, si es en el grupo donde las víctimas son estigmatizadas por un mal reconocimiento de sus diferencias, es posible que el grupo logre el proceso de admisión planteado por Taylor, y citado por Mayol (2000).

Se ha encontrado una relación profunda y estrecha entre la naturalización y el reconocimiento. Ahora bien, entre el reconocimiento y la importancia del grupo social, de acuerdo con ello, los protagonistas del *bullying* no son las víctimas, tampoco los

agresores y aunque los testigos también hacen parte del grupo, no deben confundirse con lo que aquí se ha planteado como tal, pues en líneas anteriores se ha aclarado que se refiere a las personas que constituyen la vida social de los sujetos, de manera que trasciende el espacio del aula y el grupo se ubica en los pares independientemente de su presencia en los actos de agresión, es decir, en los docentes, directivos, padres, madres, cuidadores, familiares, vecinos; portanto, el énfasis analítico debe estar puesto allí, en los encuentros sociales que dan pie a las dinámicas interaccionales y las experiencias a través del lenguaje.

### **Desdibujar la frontera del plantel, una invitación a la corresponsabilidad**

Cuando se habla del grupo social como protagonista del *bullying* escolar se ha aclarado que no se refiere solo a las personas que habitan el aula, sino que incluye al conjunto de individuos que están en permanente relación con los estudiantes, los docentes, los directivos de los colegios, pero también quienes están por fuera del plantel educativo, principalmente la familia y la red comunitaria. De acuerdo con esto, se considera que la palabra “escolar”, apellido que comúnmente se le asigna al *bullying* no corresponde con la intención de ampliar la perspectiva a otros participantes. Si bien puede entenderse que la palabra se refiere a que los hechos se presentan entre escolares, ha podido malinterpretarse cuando se asume que es una problemática que solo le compete a la institución educativa.

La intimidación entre iguales, es una situación que desdibuja la frontera física de la escuela o el colegio a pesar de ser el espacio tangible en el que generalmente suceden los hechos de agresión, no es el único; de acuerdo al estudio, los hechos de agresión pueden trasladarse a otros escenarios como el barrio incluso materializarse a través de las redes sociales o los dispositivos tecnológicos, de manera que se hace necesario replantear el imaginario que se tiene de que es una realidad escolar, para comprenderlo como una realidad que se reproduce en diferentes escenarios de diferentes formas, pero que es construida socialmente.

Los seres humanos mantenemos una tendencia a marcar fronteras ya sean físicas o abstractas, Bauman (2008) desarrolló el concepto de frontera para referirse a lo que separa y, al mismo tiempo, conecta las culturas, expresando que actualmente estamos obsesionados con ellas puesto que son el resultado de una esperanza: la de una protección auténtica frente a las amenazas que nos asechan, en otras palabras constituyen “intentos desesperados por dar con soluciones locales para problemas producidos globalmente” (Bauman 2008: 17). De acuerdo a lo anterior, es posible ubicar el concepto de frontera en el contexto del *bullying* dado que marcar el límite de lo escolar para ubicar la problemática, es solo una respuesta al temor que sugiere no saber cómo enfrentarla o impregnarse de la responsabilidad que tiene cada ciudadano en su configuración.

Sufrimos la incertidumbre, los miedos y las pesadillas que emanan de procesos sobre los que carecemos de control, de los que únicamente tenemos un conocimiento muy parcial y que — nos tememos—somos demasiado débiles para dominar. Todo se reduce a una vaga sensación de inseguridad. La imprecisión de las amenazas nos lleva a sobrecargar las fronteras con una tarea que éstas no pueden acometer (Bauman 2008: 18).

Parece ser que pensar que el *bullying* es un mero problema del escenario escolar y marcar esa profunda frontera que coincide con las paredes del plantel educativo es una forma de disminuir la inseguridad o la incertidumbre que supone asumir como ciudadanos, vecinos, familias, la responsabilidad de tener algo para aportar a una realidad social, confirmando que no es ajena y que las acciones se ponen al servicio o no de la misma.

En el estudio la inseguridad a la que se viene haciendo referencia se evidenció en los discursos de padres, madres y cuidadores, así como de docentes y directivos; son comunes las expresiones por parte de la familia en las que se señala como directo responsable del fenómeno de la intimidación a las directivas, los docentes, y, en general, al sistema educativo; mientras tanto el personal de las instituciones es reiterativo al manifestar que las realidades familiares son las principales causas de la situación. Estos discursos demuestran una atribución causal del fenómeno cargada de culpa hacia el otro, marcando posiciones contrarias que difícilmente permiten acciones coherentes que confluyan en la transformación.

Estas concepciones de mundo que se expresan en el lenguaje no solo permiten identificar las creencias, sino también los marcos de actuación que emanan de ellas, es evidente que cuando un individuo considera que una situación es “culpa” de otro, cruza sus brazos ante las posibles alternativas de respuesta que podría adoptar si de manera simultánea el otro tiene las mismas ideas, pero en la dirección contraria, el resultado son dos actores inmóviles ante un fenómeno que reclama con urgencia la transformación.

Ahora bien, solo hemos abordado a familias y docentes por ser actores de gran importancia en el proceso formativo de los estudiantes, sin embargo, no están solos en ello, así pues, en la lógica de remplazar la culpa por la responsabilidad, es necesario reconocer que no son los únicos vinculados a la dinámica social del *bullying*. Queda entonces por subrayar el papel del resto de la sociedad manifestada en individuos que hasta el momento aparentemente no tienen una vinculación directa con la intimidación, aunque sean reproductores de discursos que legitiman la agresión; una problemática social no es ajena a ninguno de los integrantes de la sociedad a la que afecta, pues siempre existirán formas de confirmar o reprobar la dinámica a pesar de que en lo evidente, la sociedad en general reprueba los actos de acoso entre iguales, no obstante, en la cotidianidad y de forma tácita el lenguaje expresa una exaltación del mismo.

Si se concibe que el origen de las conductas de agresión se encuentra en no poder admitir la diferencia, sino excluirla, existen expresiones cotidianas reconocidas por todos que no están lejos de ello, por ejemplo, el humor característico de la cultura colombiana constituye una de las formas en las que se condensa la discriminación, pero son discursos aceptados socialmente y del cual la mayoría de ciudadanos somos reproductores. Desde esta perspectiva el *bullying* no es una problemática ajena a la sociedad, sino una reproducción de la misma en el contexto escolar, así que transformarla no implica replantear prácticas únicamente al interior de las instituciones, sino de-construir el lenguaje que sustenta la agresión en sus diferentes formas en todo un contexto social.

Ver la intimidación como una realidad social y no particular, en la que no hay unos pocos culpables, sino de la que toda la ciudadanía es responsable, configura una invitación a materializar el principio de la corresponsabilidad, referido a un nivel de responsabilidad compartida por varios actores. Este principio fue definido por la Ley 1098 de 2006 de Infancia y Adolescencia en el artículo 10 como “la concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. La familia, la sociedad y el Estado son corresponsables en su atención, cuidado y protección”.

El *bullying* es una cuestión social, en la que cada ciudadano debe cuestionarse la forma en la que participa a través de sus prácticas y discursos, de qué manera reproduce la lógica de la agresión, la justifica y la defiende; seguir asignando las problemáticas globales a sectores específicos perpetúa el ciclo de la culpabilización, mientras que la intimidación requiere una nueva construcción de lenguajes como productos socioculturales, lo que no puede lograrse desde la fragmentación, sino desde la participación comunitaria.

### **La propuesta pedagógica interactiva-reflexiva**

Para validar el alcance y las limitaciones de las respuestas pedagógicas que comúnmente se asumen en las instituciones educativas para enfrentar el fenómeno del *bullying*, antes que nada, es importante dar cuenta de las alternativas más recurrentes. Los colegios participantes en el estudio, como se expresó en la caracterización, no tienen las respuestas idénticas, pues cada contexto configura una identidad diferente, sin embargo, son similares en cuanto a su significado.

Cuando los estudiantes se ven involucrados en situaciones de agresión, son castigados por sus docentes y directivos dependiendo de la gravedad que estos últimos le atribuyen a los hechos, empero, es importante señalar que cuando los actos son muy poco visibles y cotidianos como los apodos, generalmente no hay respuestas más allá de los regaños cortos entendidos como amonestaciones verbales que no tienen mayores consecuencias.

En el presente análisis se hará alusión a las respuestas que se asumen desde el hacer, si bien es importante tener en cuenta los efectos que tiene dejar pasar los incidentes sin ninguna intervención, dado que naturalizan y legitiman la agresión, el interés es plantear algunas provocaciones para la elaboración de nuevas formas de abordaje.

Las respuestas pedagógicas más comunes que se identificaron son la firma de un compromiso o acta por parte de los estudiantes en el cual expresan que los actos no van a repetirse, esto se hace entre la víctima, el victimario y los docentes o directivos, generalmente en un contexto diferente al aula de clase, en algunas instituciones hay espacios destinados para ello puede ser una sala denominada para la conciliación, en la mayoría de los casos, las oficinas de los coordinadores de disciplina de cada institución, estos acuerdos se consignan en una carpeta del estudiante, que se guarda también en alguna oficina, asimismo, dependiendo el número de anotaciones se generan otras consecuencias.

Es también muy común el llamado a los padres, madres o cuidadores; el personal de la institución informa lo sucedido a los padres, sugiriendo que el castigo se traslade al escenario familiar, esperando con esto que haya un mayor impacto y los resultados estén enfocados a la evitación de una nueva conducta.

Otra de las respuestas es la suspensión de las actividades académicas dentro del aula, esto quiere decir en algunos casos que el estudiante puede continuar mediante la elaboración de guías, pero por fuera de su salón o incluso fuera de la institución; esta actuación se justifica con el fin de que el ambiente del aula permanezca tranquilo y que simultáneamente los estudiantes sientan un castigo.

En general, los estudiantes que se ven involucrados como víctimas o agresores en una situación de *bullying*, son remitidos a terapia psicológica desde la concepción de que poseen unos rasgos particulares en su personalidad que deben ser trabajados para disminuir las conductas asociadas a la intimidación, sea la impulsividad, el egocentrismo del victimario o la ansiedad y el temor del agredido.

En cualquiera de los casos planteados se observan dos fenómenos: el primero es que la mayoría de situaciones son resueltas en espacios físicos diferentes de donde suceden los hechos, aunque las situaciones no son particulares del aula y se presentan en diferentes territorios, lo que es seguro es que los escenarios de abordaje nunca corresponden a los mismos espacios habitados por los estudiantes, sino que son llevados a oficinas de directivos; en palabras de Gergen (1996) a esta situación se le denomina 'fragmentación comunitaria', al respecto refiere que las personas son señaladas e intervenidas por fuera de su contexto comunitario, que es el seno de las situaciones y las relaciones. La fragmentación comunitaria en este caso supone llevar a los estudiantes al espacio más ajeno a ellos en su colegio, un escenario poco familiar y dotado de autoridad en el que se desdibuja el problema por el solo hecho de que las condiciones son absolutamente diferentes, pero inmediatamente se regresa

al contexto inicial, con la ayuda de las condiciones del entorno, el problema se dibuja nueva y fácilmente.

Como se ha venido planteando, la fragmentación comunitaria no es una situación exclusiva de la actuación de las instituciones, sino que es una reproducción de la forma en la que se abordan problemas sociales, es importante tener claro esto para no caer en la crítica del sistema educativo, en tanto el análisis busca ampliarse al sistema social. Es fácil identificar esta fragmentación en muchas otras realidades sociales, en las que las personas son sacadas del contexto del problema, esta evitación se hace con el fin de que al estar lejos las personas construyan una nueva realidad, lo que puede generar unos resultados positivos, sin embargo, el mayor riesgo de regresar al contexto inicial lo constituye el hecho de que es allí donde el problema existe, porque es allí donde las relaciones tienen sentido. Desde este punto de vista, expulsar al estudiante del salón, es un medio de control temporal, en el que se limitan las posibilidades para continuar las agresiones, pero regresará a un contexto donde las condiciones permanecerán iguales y es en este contexto relacional donde el *bullying* cobra vida.

La segunda situación, y para el análisis la más importante, es que el grupo no es considerado en ningún momento en las alternativas de respuesta, es decir, durante todo el texto se viene evidenciando la importancia de quienes no están directamente involucrados en tanto configuran el reconocimiento del otro, mediante sus actuaciones legitiman y confirman las agresiones como forma de relación, desde esta perspectiva las intervenciones deben tenerlos en cuenta. Al respecto, lo identificado en las instituciones es que el abordaje del *bullying* se convierte en un misterio, si bien los estudiantes del grupo terminan por saber lo que sucedió con sus compañeros, los docentes y directivos sustentados en una postura ética de confidencialidad no abordan el tema con los demás estudiantes, lo que restringe el protagonismo del grupo en la situación y no permite entonces explorar en la capacidad del mismo frente a la disminución de las situaciones de acoso.

Con lo planteado, la pretensión no es que los docentes y directivos evidencien a los grupos los castigos asignados a los agresores, esto se convertiría en una pauta terrorista y amenazante, sino el de abrir el espacio de reflexión frente a lo que sucede ya se ha señalado en líneas anteriores la necesidad de ampliar el espectro de abordaje escuchando las voces desoídas hasta el momento, ya que en un ejercicio reflexivo e interactivo el grupo tiene concepciones que aportar, las cuales hasta el momento se han desconocido.

Uno de los rasgos más importantes de la condición humana es la capacidad autorreflexiva, base de la autonomía y la capacidad de los individuos para transformar, por tanto, el espacio educativo que no promueve la autorreflexión, no promueve la transformación. Taylor (1991) planteó la importancia de reconocer la autenticidad, referida a hallar la propia voz que se configura de la naturaleza interior y la naturaleza

exterior, así como esta última hace referencia al desarrollo de la reflexividad humana que se genera en el diálogo con los otros; de ahí que la autenticidad aplica a entender la interlocución.

La propuesta pedagógica que se insinúa por medio del estudio, es una invitación a partir de lo que puede contribuir a la transformación de la intimidación como fenómeno que preocupa a la comunidad académica y que, necesariamente, debe ser estudiada a profundidad para poder establecer particularidades metodológicas de la intervención, sin embargo, hay un punto de partida y son los dispositivos reflexivos e interactivos, es decir, aquellos que permiten a los sujetos (no solo los que hasta ahora han sido más visibles, sino todos los que habitan el aula) desarrollar pensamiento reflexivo, pero al mismo tiempo expresar sus concepciones a través del diálogo.

Esta alternativa pedagógica está centrada en el lenguaje como expresión de los significados no se trata de designar el estado de las cosas, sino de develarlas, desentramarlas y ponerlas visibles, estos causes de diálogo según Taylor (1991), son los que llevan a descubrir el bien que representa la diferencia, se devela el sentido de las prácticas y se aclara lo irreflexivo en ellas; a partir de ello, la propuesta pedagógica no busca el señalamiento y el castigo por parte del docente, sino que gracias al reconocimiento que el grupo hace de la víctima, el victimario y los testigos, claramente desde diferentes posiciones, se desvirtúa la agresión; si se concibe que el agresor es movido por el reconocimiento grupal que adquiere a partir de la intimidación que ejerce en el otro, necesariamente se movilizará frente al reconocimiento opuesto; si las víctimas se perpetúan como tales a partir del inadecuado reconocimiento que se hace de ellas, el reconocimiento digno de sus diferencias de-construye su condición, asimismo, si los integrantes del grupo son reconocidos desde la igualdad y por esta razón terminan naturalizando los hechos, abrir el espacio de reconocer desde la diferencia abre la posibilidad de expresar sus concepciones alrededor de la agresión.

Esas construcciones que emergen en el diálogo, constituyen nuevos discursos que deben impregnarse en los espacios, los compromisos escritos y guardados en lo profundo de un cajón en una oficina no han tenido suficiente impacto y si bien hacen parte de la reglamentación de todo un sistema pueden ser fortalecidos por dispositivos que acompañen la cotidianidad, estrategias mediante las cuales los estudiantes estén permanentemente en la lógica del reconocimiento del otro en procesos que Taylor (1993) llama de admisión.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Zygmunt. 2008. *Múltiples culturas, una sola humanidad*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Berger, Peter, Thomas Luckmann. 1968. *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Craig, Wendy, Debra Pepler. 2007. Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology* 48 (2): 86-93.
- Cepeda, Edilberto, Pedro Pacheco, Liliana García, Claudia Piraquive. 2008. Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media. *Revista de Salud Pública* 10 (4): 517-528.
- Congreso de la República de Colombia. *Ley 1098 de Infancia y Adolescencia de 2006*. Bogotá: Diario Oficial.
- Cuevas, María, Paula Hoyos y Yamileth Ortiz. 2009. Prevalencia de intimidación de dos instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca. *Pensamiento psicológico* 6 (13): 153-172.
- Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. 2011. *Cyberbullying, Guía de Recursos para Centros Educativos en casos de Ciberacoso*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- Diazgranados, Silvia, Ángela Estrada. 2007. *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Estévez, Estefanía, Belén Martínez, Gonzalo Musitu. 2006. La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Psychosocial Intervention* 15 (2): 223-232.
- Gergen, Kenneth. 1996. *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, Kenneth, Mary Gergen. 2011. *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Ghiso, Alfredo, Bibiana Ospina. 2010. Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 8 (1): 535-556.
- Giddens, Anthony. 1982. *Hermenéutica y teoría social*. California: Universidad de California.
- Goffman, Erving. 2001. *Estigma: la identidad deteriorada*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Hoyos, Olga, José Aparicio y Córdoba Paola. 2002. Caracterización de maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe* 16: 1-28.
- Losada, Nazario, Ramiro Losada, Miguel Alcázar, José Bouso y Gregorio Gómez. 2007. *Acoso escolar: desde la sensibilización social a una propuesta de intervención. Reflexiones desde la legislación española*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Mayol, Héctor. 2000. *Diversidad cultural: la representación del otro/inmigrante en la prensa de Barcelona*. Tesis de grado para optar al título Doctor. Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona.

Olweus, Dan.1998.*Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Ortega, Rosario.2010.*Agresividad injustificada: bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza editorial.

Palomero, José, María Fernández. 2001. La violencia escolar, un punto de vista global. *Revista Interamericana de Formación de Profesorado* 41: 19-38.

PichonRivière, Enrique. 1970. *Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Galerna.

Rodríguez, David, Jordi Valderiola. 2007. *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Salmivalli, Christina, KathleenPeets, Ernest Hodges.2010.Bullying. In*Handbook of Childhood Social Development*, eds. Peter Smith & Craig Hart. London: Wiley-Blackwell.

Taylor, Charles. 1991. *The Etics of Authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.

Taylor, Charles.1993. *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.