

Acoso escolar: ¿están preparados los maestros en formación para afrontarlo?

Gallego Henao, Adriana María; Agudelo Torres, José Federico

 **Adriana María Gallego Henao**
adriana.gallegohe@amigo.edu.co
Universidad Católica Luis Amigó, Colombia

 **José Federico Agudelo Torres**
jose.agudeloto@amigo.edu.co
Universidad Católica Luis Amigó, Colombia

Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales

Universidad Católica de Manizales, Colombia

ISSN: 2539-5122

ISSN-e: 0121-067X

Periodicidad: Semestral

vol. 21, núm. 36, 2020

revistaeducacion@ucm.edu.co

Recepción: 01/05/2020

Aprobación: 01/11/2020

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/498/4982955005/>

Autor de correspondencia: adriana.gallegohe@amigo.edu.co

Resumen: El presente artículo pretende reflexionar sobre la importancia de las impresiones, conceptualizaciones y vivencias del maestro en formación, en procura de advertir su capacidad para intervenir de forma acertada en una circunstancia de acoso escolar, también conocido como *bullying*. Para ello se planteó una investigación de tipo descriptivo, se aplicaron encuestas y se otorgó gran relevancia a las narraciones de los invitados a la investigación misma. Los hallazgos hacen evidentes tres elementos clave: la necesidad de generar vínculos entre la escuela y la familia; la importancia de cultivar un espíritu solidario en todos aquellos que cohabitan el mundo de la escuela, y la importancia del maestro como transformador de los ambientes de aprendizaje. Así, este último será el encargado de concebir estrategias pedagógicas intencionadas que logren convertir escenarios de hostilidad en territorios adecuados de convivencia escolar.

Palabras clave: *bullying*, escuela, familia, maestro.

Abstract: This article aims to reflect on the importance of the impressions, conceptualizations and experiences of the teacher in training, in an attempt to highlight his ability to intervene in a correct way in a bullying scenario. For this, a descriptive research was proposed, surveys were applied, and great relevance was given to the narratives of the guests to the research itself. The findings make three key elements evident: The need to create links between school and family, the importance of cultivating a spirit of solidarity in all of those who cohabit the school world, and the importance of the teacher as a transforming agent of learning environments. Thus, the latter will be in charge of conceiving intentional pedagogical strategies that manage to turn hostility scenarios into suitable territories for school coexistence.

Keywords: Bullying, school, family, teacher.

Introducción

La familia y la escuela son escenarios privilegiados para la formación y educación de niños y adolescentes: en estas agencias de socialización se construyen las bases para vivir en armonía con los otros. Estos escenarios son los llamados a garantizar normas mínimas de convivencia, respeto, tolerancia y aprendizajes sociales que, en última instancia, marcan las conductas prosociales de los seres humanos.

El tema del acoso escolar está relacionado con el cuidado, acompañamiento y crianza de los hijos por cuanto en la familia se gestan los primeros

comportamientos empáticos, así como los valores, costumbres y normas, y luego la escuela refuerza todo el proceso de socialización. Ayala *et al.* (2002) señalan que el comportamiento agresivo en edades tempranas está relacionado con las competencias de los padres para formar a sus hijos. Es decir, el desarrollo de estos comportamientos dependerá de la manera como los cuidadores instalen la norma en casa; y los autores citados señalan, además, que la escuela reafirma lo aprendido en casa.

Ahora bien, el fenómeno del acoso escolar cada día es más fuerte. Una de las razones que explican lo anterior está soportada en que las familias hoy están más ocupadas en su mundo laboral y atienden menos al acompañamiento de los hijos, con lo cual pasan por alto situaciones y acciones que les demandan estados de alerta e intervención inmediata. En la misma línea, Lereya *et al.* (2013) y Ortega *et al.* (2016) señalan que los jóvenes que viven en un clima familiar negativo o de conflicto tienen más probabilidades de ser maltratados o acosados por sus compañeros debido a que se encuentran más vulnerables en sus modos de ser, sentir y vivir.

En consonancia con lo dicho, y a raíz de un sinnúmero de situaciones de acoso escolar que se presentan en la cotidianidad de las instituciones educativas, se ha creado conciencia social sobre las consecuencias —irreversibles, en ocasiones— de este fenómeno. No obstante, algunas décadas atrás este problema no suscitaba las miradas en tanto no era visto como un problema de interés social: la situación de acoso se matizaba en ocasiones con expresiones como “son niños... toca dejarlos” o “que aprendan a defenderse [porque] no les voy a durar toda la vida”. Frases como las anteriores deshumanizaron las interacciones entre pares, imposibilitaron las relaciones de empatía y acarrearón frustración.

Este artículo es un producto de un trabajo realizado durante el año 2017 en la Universidad Católica Luis Amigó (Funlam), cuyo desarrollo estuvo orientado por dos preguntas:

- ¿Con qué comprensiones, claridades y estrategias pedagógicas egresan nuestros licenciados para abordar situaciones de acoso escolar?
- ¿Cuáles son los imaginarios, mitos o creencias que se tejen al interior la Facultad de Educación y Humanidades de la Funlam frente al bullying?

Estos interrogantes se abordaron con estudiantes de octavo nivel de los programas de licenciatura en Filosofía, Inglés y Preescolar de la institución que nos ocupa; asimismo, se acudió a los relatos de maestros de estas carreras en tanto formadores de los futuros licenciados. El eje central de este artículo orbita en torno de dos objetivos: de un lado, recuperar las voces y experiencias de estudiantes y maestros con relación con el fenómeno del acoso escolar; y de otro, mostrar las estrategias que se usarían al presentarse este fenómeno en el aula.

Marco teórico

Violencia

La Organización Panamericana de la Salud - OPS (2003) alude a la violencia como:

(...) uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo de comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daño psicológico, trastornos en el desarrollo o privaciones. (p. 25)

Calabrese (1997), por su parte, señala que

(...) la violencia y la agresión son dos caras de la misma moneda que tradicionalmente ha sido aceptada como mecanismo de control por los individuos que han ostentado el papel hegemónico dentro del grupo social que de uno u otro modo se han visto justificados y, por lo tanto, legitimados en el ejercicio de esa violencia y de ese poder arbitrario. (p. 112)

Mullendre (1996), a su turno, señala que “la palabra violencia transmite una idea incompleta” (p. 27), debido a que este término es versátil y puede entenderse como intimidación y humillación, o bien como control o acoso.

Acoso escolar, bullying o intimidación: términos semejantes

Los vocablos ‘acoso escolar’, ‘bullying’ o ‘matoneo’ se toman como sinónimos en la literatura referida al tema. Esta forma de maltrato ha existido por siglos; no obstante, en tiempos pasados estos comportamientos fueron minimizados y naturalizados por maestros y padres: al saber que sus hijos eran objeto de intimidaciones por parte de un compañero, aparecían expresiones como “no se deje molestar”, “defiéndase” o “usted no es mocho(a)”, “(...) mensaje peligroso que muchas veces lleva a que la agresión sea aún más grave, inclusive contra la víctima” (Chaux, 2006, p. 15). Estas motivaciones llevaron a un aumento de la violencia en el escenario educativo. Para Justicia y Muñoz (2006),

(...) los padres que son descuidados, que rechazan a sus hijos o que son negligentes también tienen un alto riesgo de que sus hijos se vean implicados en actos violentos (...) ha sido etiquetado como un factor que aumenta el riesgo de delincuencia. (p. 152)

Según la literatura disponible para el caso colombiano, el acoso escolar se conoció como tal a partir del año 2000, con el ingreso de la tecnología y el uso de los computadores personales, herramientas que abrieron fronteras. Ahora bien, para la Unesco (2010),

El acoso supone un desequilibrio de poder y puede abarcar la burla, la provocación, el uso de apodos hirientes, la violencia física o la exclusión social. El acosador puede actuar solo o dentro de un grupo de pares. El acoso puede ser directo, por ejemplo, cuando un niño exige a otro dinero o pertenencias, o indirecto, como en el caso en que un grupo de estudiantes difunde rumores sobre otro. (p. 11)

Collell y Escudé (2002) afirman que la relación desigual de fuerzas entre una persona (o grupo de personas) y otra, en la que se presenta una diversidad de comportamientos hostiles, minimiza la valía de quien es hostigado, hecho que da lugar a un círculo de victimización. Para Justicia y Muñoz (2006) el acosador siempre tiene la “intencionalidad de causar daño sin que nadie medie una provocación previa” (p. 155). Al respecto, Urra (2013) señala que

[el acoso escolar] no es una agresión esporádica, ni una broma puntual, ni un conflicto entre iguales. Se trata de un intimidador (o varios) con fuerza física o poder psicológico se mete con un chico más débil (psíquica o físicamente)-víctima

impotente para salir sola de esa situación-, de forma reiterada, sin ninguna razón y nadie de los que los rodean y observan actúan para evitar esta terrible situación. (p. 27)

Frente a esto, Castillo-Pulido (2011) resalta que la diferencia entre los conceptos de violencia y acoso se encuentra “en la opción de respuesta dada por el estudiante cuando señala: ‘alguna vez’, se interpreta como maltrato, como violencia; mientras que si se elige ‘con frecuencia’ se categoriza como acoso o bullying” (p. 418).

En suma, al hablar de acoso escolar es necesario que se presenten dos condiciones: primera, que el sujeto que lo ejerza con la intención de dañar a otro sujeto; y segunda, que el acto dañino sea constante y persistente.

Método

Para el logro de los objetivos trazados en el marco del estudio se trabajó el tipo de investigación descriptiva que, según Sabino (1989), se preocupa por “descubrir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura o comportamiento” (p. 51). Lo anterior significa que a través de los resultados se quiere dar a conocer al lector algunas particularidades del fenómeno estudiado.

Población y muestra

Entendiendo que la población “se define como la totalidad del fenómeno a estudiar donde las unidades (...) poseen una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación” (Tamayo, 1997, p. 114), para este estudio se tomaron 90 estudiantes de las licenciaturas en Educación Preescolar e Inglés de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Luis Amigó, sede Medellín, quienes se encontraban activos en la asignatura Práctica III, distribuidos así: 4 grupos de la Licenciatura en Educación Preescolar y 2 de la Licenciatura en Inglés. Asimismo, se tomaron 19 docentes de las dos licenciaturas nombradas (10 Preescolar y 9 de Inglés). Se acudió, así mismo, al muestreo no probabilístico.

Se emplearon tres criterios de inclusión para los docentes:

- Ostentar una formación de base en las ciencias sociales o humanas.
- Vinculación de laboral de un año, como mínimo, a la institución en estudio.
- Que su modalidad de contratación fuese de tiempo completo o medio tiempo a términos indefinidos y año calendario.

En el caso de los estudiantes, se tomaron en cuenta dos criterios para su inclusión en el estudio: primero, que estuvieran cursando o hubiesen cursado la asignatura Práctica III; y segundo, que se encontraran vinculados a una de las licenciaturas ofrecidas por la Facultad de Educación y Humanidades de la institución en estudio.

Es importante resaltar que, en respuesta a los principios éticos propios de la investigación educativa, todos los participantes del estudio firmaron de forma

voluntaria el consentimiento informado avalado por el comité de ética de la Universidad Católica Luis Amigó, documento en el que se subrayó que la información recogida solo se emplearía con fines investigativos.

Instrumentos

Para la recolección de la información se acudió a la encuesta, impartida a estudiantes y docentes. Así entonces, el cuestionario empleado constó de 15 preguntas con las que se indagó por aspectos como los imaginarios, representaciones y experiencias relacionadas con el acoso escolar. De igual manera, se pretendía saber sobre las acciones y estrategias que empleaban los docentes y estudiantes de las licenciaturas cuando se enfrentaban a un caso de acoso escolar. El cuestionario fue construido por los docentes investigadores, que tomaron como punto de referencia los aportes Olweus (1989 [revisado en 1991 y 1996]) sobre el tema.

Procedimiento

El trabajo de campo se llevó a cabo con los grupos de la asignatura Práctica III de las licenciaturas nombradas. Para la aplicación de los instrumentos se contó con la participación de las auxiliares de investigación, quienes socializaron los objetivos, la pregunta de investigación y la metodología del proyecto con cada grupo de estudiantes, hasta llegar a la firma del consentimiento informado (con el que, además, se informó a cada participante de la confidencialidad de los datos, así como el carácter anónimo de los cuestionarios). Terminada esta socialización, se procedió a administrar los cuestionarios a los participantes (docentes y estudiantes). Después de aplicarlos se codificaron y, por último, se buscaron y analizaron tendencias.

Resultados y discusión

Las imágenes del bullying en los participantes del estudio

Para López (s. f.), la imagen permite “permite describir a la figura, representación, semejanza, aspecto o apariencia de una determinada cosa” (p. 1). Por su parte, Llorente (2000) señala que las imágenes son “sistemas simbólicos (palabras, números, imágenes, gráficos, escritura musical)” (p. 3) que posibilitan que los seres humanos absorban y representen la información para su posible comprensión. En este orden de ideas, los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes en formación evidencian que con la frase ‘acoso escolar’ hacen referencia al encuentro no tan grato entre dos personajes, en el que uno de los dos ejerce poder o fuerza desmedida hacia el que se considera más débil. Esto, en palabras de Olweus (1993), se entiende como “un desequilibrio de poder o de fuerza (una relación asimétrica): el escolar que está expuesto a las acciones negativas tiene mucha dificultad para defenderse” (p. 2). Lo subrayado por Olweus se corrobora con lo referido por los participantes cuando se les preguntó sobre las imágenes (representaciones) que llegaban a sus mentes cuando

se nombraba del concepto de acoso escolar: 88 % señaló que pensaba en alguien gigante que golpeaba sin interrupción y de diferentes maneras a un chico más pequeño; y el 12 % refirió que en su mente evocaban imágenes de alguien grande que gritaba por un altavoz a un individuo más pequeño.

La primera imagen descrita por los participantes permite apreciar que estos hacen referencia al bullying sistemático, que según Avilés (2013) “[debe tener] recurrencia de al menos una vez a la semana” (p. 148). También se nota que estas imágenes hacen alusión a la diferencia en el tamaño como grande y pequeño, lo que en última instancia está representado por la fuerza que posee el sujeto y en la que “existe una relación de poder asimétrica en la que la víctima se encuentra indefensa ante el alumno o alumnos que le atacan” (García et al., 2008, p. 108). De igual manera, se resalta que en ocasiones las representaciones de acoso escolar se concretan en comportamientos agresivos y de violencia, y se caracterizan por la ley de la desigualdad, en la cual no tiene cabida la reciprocidad. Ahora bien, estas imágenes han sido construidas, según los participantes, por los medios de comunicación (53 %); a través de comentarios y experiencias cercanas (32,5 %), o mediante la lectura de artículos científicos, libros o textos especializados (14,5 %).

Al revisarse el nivel de conocimiento sobre la reglamentación colombiana — manifestada en el Decreto 1965 de 2013 (a través del cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, con la que se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar)— frente al acoso escolar, se pudo notar que el 61 % de los estudiantes dijo no conocer la finalidad del decreto; el 28 % afirmó lo contrario, y el 11 % no supo o no respondió la pregunta (figura 1).

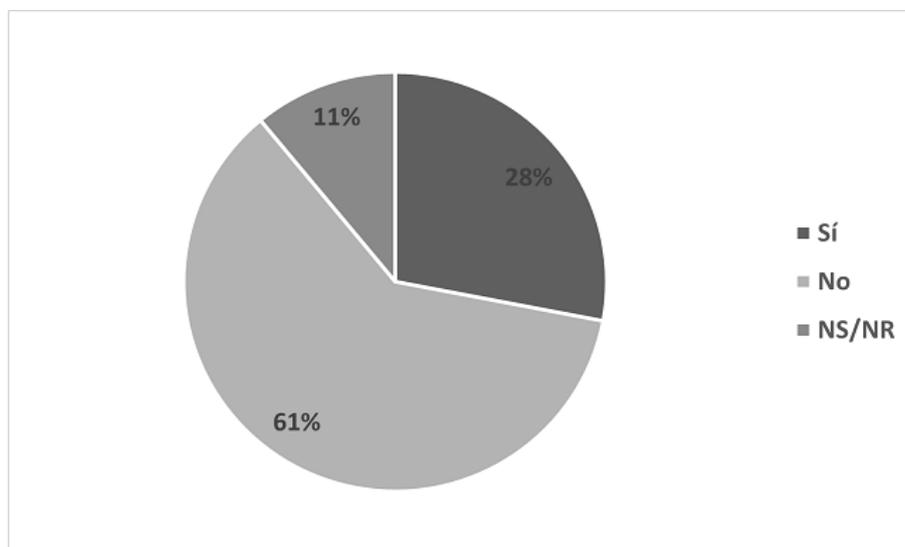


Figura 1

Nivel de conocimiento de la finalidad del Decreto 1965 de 2013 en Colombia

Fuente: elaboración propia.

Saber la finalidad de la ley casi debería convertirse en un mandato en las instituciones educativas: no es posible defender ni promulgar lo que no se conoce. En esa medida, es necesario que los maestros conozcan la Ley y la apliquen:

Los profesores, y quienes se están formando para serlo, requieren formación que les permita identificar y diferenciar los diversos tipos de agresión que ocurren en el contexto escolar y contar con herramientas prácticas para prevenir y responder adecuadamente a este tipo de situaciones. (Chaux, 2011, p. 84)

Lo anterior sugiere que el cambio exige “transformaciones éticas y culturales” (Mockus, 2002, p. 15) en los maestros y padres de familia, máxime porque estos últimos en ocasiones incitan a sus hijos a utilizar la fuerza y la agresividad con sus compañeros, con expresiones como “no se la deje montar de nadie” o “es mejor que usted pegue antes de que le peguen a usted”. La argumentación de Mockus (2002) también se dirige a señalar que el acoso escolar no se resuelve o interviene desde la capacitación exclusiva de cursos: si bien son importantes, también resultan esenciales las dinámicas de la escuela como posibilidad de poner en diálogo lo teórico y lo práctico.

Reglamentación sobre el acoso escolar: punto cero para intervenir en él y mitigarlo

La convivencia escolar es el conjunto de convenciones, normas y rutinas sobre las cuales tienen lugar los hechos y episodios diarios, que constituyen un marco normativo. Este implica gestión de los acontecimientos: alguien debe decir qué hacer en cada momento, cómo, cuándo, con qué medios, etc. Esta gestión puede darse de forma democrática, es decir, a partir del consenso y la negociación; sobre la base de un poder unidireccional y autoritario; o simplemente tratarse de un poder difuso, cuyo origen y ejercicio es desconocido (Ortega *et al.*, 1998, p. 84).

Lo dicho hasta aquí es de relevancia porque la Ley de Convivencia Escolar señala que todas las instituciones educativas deben tener en funcionamiento el comité de convivencia, en tanto instancia que vela por la armonía entre los agentes educativos y se encarga de promover actividades que lleven a la sana interacción entre los integrantes de la Institución, así como interviene, evalúa y propone alternativas de solución en las diferencias que se presentan entre los estudiantes. Al respecto se preguntó a los participantes de la investigación si sabían del Sistema Nacional de Convivencia: 58 % afirmó conocerlo, 38 % señaló lo contrario y solo el 4 % no respondió la pregunta. No obstante, se observaron contradicciones en los discursos de los participantes si se toman en consideración los datos mostrados en la figura 1.

Además de posibilitar la formación de ciudadanos tolerantes y respetuosos, la sana convivencia ostenta un rol importante dentro de las instituciones educativas en lo que atañe al ambiente de aprendizaje.

Roles como maestros en formación frente al acoso escolar

El maestro sujeto, llamado a encarnar la escuela “no solo en conocimientos, sino también en valores éticos, en las normas ciudadanas, en el respeto hacia” (Aguirre *et al.*, 2015, p. 14) los otros; el maestro como sujeto de referencia que encarna poder y es ejemplo vivo, está llamado a acompañar los procesos de los estudiantes desde la convivencia pacífica, incluyente y democrática. No obstante, al preguntarse a los participantes cuál sería su actitud frente al conocimiento y presencia de una situación de acoso escolar, 65 % respondieron que actuarían

como mediadores; 26 %, que actuarían pasivamente; y 3 %, que se mostrarían indiferentes. De igual manera, quienes actuarían pasivamente o con indiferencia señalaron que no tomarían parte porque consideraban que los estudiantes deberían aprender a solucionar sus problemas. Al respecto, Kowalski y Limber (2013) resaltan que los chicos que han sido víctimas de acoso escolar no perciben a los maestros empáticos y legítimos frente al tema.

Respuestas como las anteriores preocupan porque docentes en formación, así como algunos agentes educativos en quienes se nota un alto grado de indiferencia frente al fenómeno estudiado, tienen o tendrán la responsabilidad de acompañar procesos formativos de carácter decisivo en la etapa más importante de vida. En este orden de ideas resulta fundamental educar en y para la paz, y empoderar a niños y jóvenes para que denuncien, brindándoles la confianza y seguridad para que lo hagan. El problema de este fenómeno es que los chicos crecen en contexto rodeados por el miedo y la desconfianza; es decir, aluden que no pasa nada cuando se denuncia y que, por el contrario, al hacerlo se meten en más problemas con los acosadores. En esta línea, Schwarz (2012) señala que “el trabajo de prevención y concientización no tendrá ningún efecto si los niños y niñas no confían en que el acoso escolar será controlado una vez que lo denuncien” (p. 51). Es fundamental, entonces, que se configuren lazos de confianza entre maestros y estudiantes porque si se rompe el vínculo, o bien el estudiante se siente defraudado, nunca volverá a creer en los procesos del entorno escolar, y esto es aún más perjudicial porque conducirá a que el estudiante se ensimisme.

El acoso en el ámbito educativo

La escuela atraviesa hoy una difícil situación: el tema de la convivencia escolar. Se encuentra en las aulas que los chicos son menos tolerantes, más impulsivos y predispuestos a la respuesta desafiante. Estas situaciones configuran un ambiente de “tensa calma” en las aulas de clase que, en ocasiones, lleva a la “explosión” a algunos estudiantes, hecho que a su turno conduce a un aumento de riñas a la salida de los planteles educativos.

Si bien es cierto que los jóvenes se encuentran en un periodo crucial del desarrollo humano, también es verdad que la relación familia-escuela está llamada a trabajar en pro de canalizar el ímpetu de los adolescentes. Muchas de las situaciones de acoso que se reportan están relacionadas, en el caso de los agresores, con el abandono familiar, el deseo de llamar la atención de sus cuidadores o la simple voluntad de reiterar su independencia. Al respecto, Castillo-Pulido (2011) señala que en “la comprensión de fenómeno del acoso escolar intervienen múltiples factores asociados con los orígenes, contexto social y cultural, procedencia familiar y nivel socioeconómico de los sujetos involucrados y de la institución escolar que los alberga” (p. 417).

Ahora bien, el fenómeno del acoso escolar históricamente se ha normalizado y se presenta de diferentes maneras en hombres y mujeres. Por ejemplo, en los hombres suele darse a través del maltrato físico —p. ej. puños, empujones o patadas—; caso contrario ocurre en las mujeres, en quienes se presenta a través de los lenguajes verbal —rumores— y corporal —exclusión— (Chaux, 2012), los cuales se configuran como armas para atacar a quien se considera indefenso. Llama la atención que el acoso hace presencia, o mejor, se concreta

en el escenario educativo; se infiere que esto ocurre porque allí convergen las diversas personalidades y, además, porque para su materialización requiere de otros que lo aprueben. Ahora bien, afirmar que el acoso demanda aprobación no significa que se participe físicamente del mismo: el mero hecho de ser espectador y guardar silencio vincula a la situación. Torres (2012) señala que, si bien en la escuela se han creado dispositivos de control para perpetuar el orden, no se puede olvidar que “existen circunstancias personales y familiares que confluyen con las de la escuela y propician que las adolescentes establezcan confrontaciones violentas con quienes tienen diferencias” (p. 77). Así entonces, es importante recalcar que la aparición del hostigamiento no solo demanda fuerza física, gran estatura o edad: el fenómeno nace cuando aparece la intención de dañar a otro con insultos, burlas, amenazas o desprestigio —en el caso del ciberacoso—, entre otras acciones.

Algunas estrategias propuestas por los estudiantes para darle la cara al fenómeno del acoso escolar

Con relación al fenómeno estudiado se desea resaltar que en la edad escolar es constante que se presenten diferencias entre los estudiantes. De hecho, pudiera pensarse que no existe nadie más cruel que los niños: dado que carecen de filtros, o bien no son conscientes de la prudencia, de forma reiterada aprovechan las diferencias —físicas, sobre todo— que se presentan con sus pares para burlarse o hacer comentarios sobre quienes no encajan en su estructura de personalidad. Por ejemplo, el niño que no usa lentes aprovecha que otro se ve diferente a él por usarlos, y le puede lanzar frases como ‘gafufo’, ‘cuatro ojos’ o ‘ciego’. Es posible que frases de esta naturaleza pasen desapercibidas para el docente en años iniciales de formación: es justamente durante esa fase cuando se debe intervenir e impedir que la situación de acoso llegue a configurarse. Situaciones como la descrita podrían trascender con el tiempo: quizá a la baja autoestima de quien usa los lentes, y de hostigamiento para quien hace el comentario o la burla. Ejemplos como este, que parecen triviales, justifican la necesidad de intervención académica y pedagógica por parte del maestro, quien está llamado a aprovechar la situación para abordar el tema de la diferencia y su valor en las aulas.

De igual manera, desde la familia se debe fomentar en los niños la seguridad para enfrentar este tipo de vulneraciones: su carácter y seguridad deben formarse, de tal manera que no permitan a nadie aprovecharse de ellos. También es importante inculcar desde la primera infancia el rechazo a las actitudes de hostigamiento, pues el agresor siempre requiere un público que lo mire: si este no se hace presente, el agresor y sus conductas pierden poder porque, desde el punto de vista psicológico, lo motiva el hecho de que los otros le den el poder para sentirse fuerte y arrasador.

Por otro lado, es necesario que la víctima no permita la ridiculización y preste a ese problema la importancia que reviste, y que el docente esté atento a las charlas de mano o verbales entre los estudiantes porque cuando estas llevan a que se quiebre “el equilibrio de fuerzas, estas se convierten en abusivas y favorecen los procesos de victimización. Es entonces cuando merecen todo nuestro interés y nuestra dedicación profesional” (Collell y Escudé, 2002, p. 5).

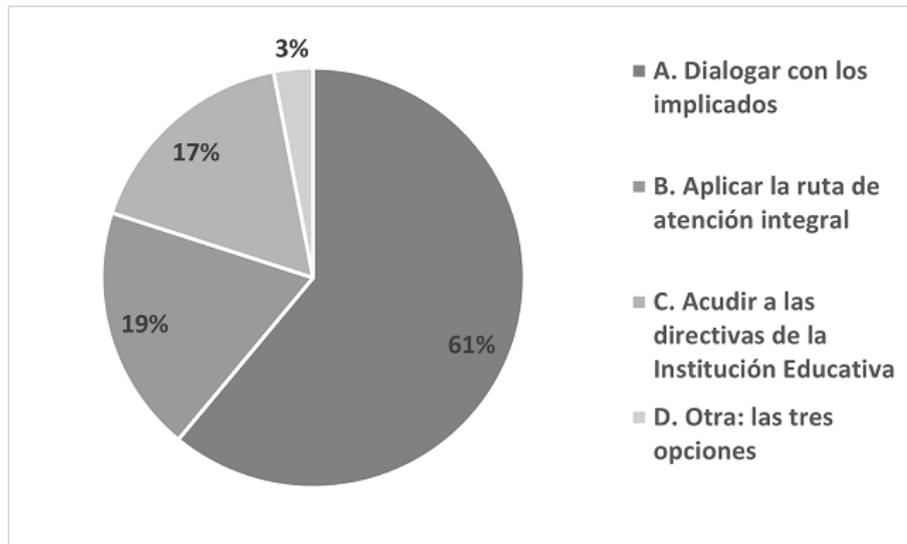


Figura 2

Acciones que implementaría para atender una situación de *bullying* en la escuela

Fuente: elaboración propia.

Entre las acciones que pudieran implementarse para atender una situación de acoso escolar, el 61 % de los participantes dio más importancia al diálogo entre los implicados; para el 19 %, la mejor acción a implementar sería la ruta de atención integral; 17 % refirió que acudir a las directivas de la Institución Educativa sería su opción principal, y el 3 % restante subrayó que se decantaría por las tres opciones anteriores.

Conclusiones

Para el caso del fenómeno descrito, corresponde que en la familia se preste atención a comportamientos inadecuados y reiterados de los niños en aras de corregirlos con base en el diálogo. Para el caso de la víctima es necesario que también desde el hogar se eduque para la confrontación y la denuncia ante el hostigamiento, pues desistir de hacerlo hace que se torne cada vez más frecuente y difícil de erradicar.

El comportamiento relacionado con el acoso escolar tiene sus inicios en las actitudes que, posiblemente, se consideran triviales. Sin embargo, pasar por alto comportamientos de esa naturaleza puede derivar en conductas dañinas por parte de los hostigadores en la adolescencia. Con respecto a la actitud de los espectadores, es necesario que la familia inculque el sentido de la solidaridad y la capacidad de juzgar lo que está bien de lo que no: si no existe el público, la “función” no empieza. También es imperativo formar a los estudiantes en el carácter, la tolerancia y la capacidad para resolver las situaciones cotidianas. En el marco de esta tarea se hace inaplazable educarlos para que entiendan que existen dos formas de ver el acoso escolar que no ayudan a su mitigación: 1) la violencia genera más violencia; 2) la actitud indiferente, pasiva y sumisa del acoso empodera al acosador para que continúe con comportamientos agresivos. Ambas formas de ver el acoso son nocivas para el proceso de convivencia escolar.

Con relación a los docentes se puede afirmar que del manejo que den al acoso escolar —esto es, de su forma de encarar las situaciones de matoneo— depende su mitigación. En el estudio se pudo evidenciar que los docentes son pieza clave en los procesos educativos y formativos debido a que ellos encarnan la autoridad y el ejemplo. Cuando, por ejemplo, un chico se queja y el docente responde con indiferencia, mostrando que lo ocurrido no le importa, se aprecian tres situaciones: primera, un maestro cómplice en el acoso escolar; segunda, un maestro indiferente; y tercera, un maestro que pierde validez en términos de lo que representa. Por ello, su compromiso con la convivencia y el acompañamiento cercano y respetuoso resulta indispensable para transformar los ambientes educativos que se gestan en el ámbito escolar. En este sentido Agudelo *et al.* (2020), exhorta a pensar en aquellas posibilidades éticas y políticas de reconocer al otro y a las otredades, como auténticas y genuinas alteridades.

Referencias

- Agudelo Torres, J. F., Rojas Restrepo, F. S., y Ocampo Ruiz, E. (2020). Sobre el reconocimiento y la otredad en la escuela: una lectura desde Lévinas y Mélich. *Perseitas*, 8, 1-20. <https://doi.org/10.21501/23461780.3502>
- Avilés, J. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis de un fenómeno. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 151-170.
- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A. y Barragán, N. (2002). Factores de riesgo. *Àmbits de Psicopedagogia*, 4, 20-24. <http://www.xtec.cat/~jcollell/ZAP%204.pdf>.
- Calabrese, E. (1997). La violencia en el hogar. *Leviatán, Revista de hechos e ideas*, II Época, 69.
- Castillo-Pulido, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428.
- Chaux, E. (2006). ¿Cómo frenar la intimidación? *Revista Cambio*, 698, 15-16.
- Chaux, E. (2011). Múltiples Perspectivas sobre un problema complejo: comentarios sobre cinco investigaciones. *Psykhe*, 20(2), 79-86.
- Collell, J. y Escudé, C. (2002). *La violencia entre iguales en la escuela: el bullying*. <https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/03/bullying-jordi-collell.pdf>.
- García, R., García, M. y Talaya, I. (2008). Importar imagen Maltrato entre iguales: una propuesta de intervención en un centro de educación secundaria. *Transatlántica de educación*, 4, 107-118.
- Kowalski, R. y Limber, S. (2013). Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 13-20.
- Lereya, S., Samara, M. y Wolke, D. (2013). Parenting Behavior and the Risk of Becoming a Victim and a Bully/victim: A Meta-analysis Study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091-1108. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>.
- Llorente, E. (2000). Imágenes en la enseñanza. *Revista de Psicodidáctica*, 9.
- López, I. (s. f.). *El concepto de imagen en edad escolar*. <https://es.scribd.com/document/389555246/El-concepto-de-imagen-pdf>.

- Mullender, A. (1996). Children Living with Domestic Violence. *Adoption & Fostering*, 20(1), 8–15. <https://doi.org/10.1177/030857599602000104>
- Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos: Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, 22(1), 19-37. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/121s/121smock.pdf.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Blackwell.
- Organización Panamericana de la Salud - OPS (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: La evaluación del bullying*. OPS.
- Ortega, J., Buelga, S. y Cava, M. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Revista Comunicar*, 46, 57-65. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=46&articulo=46-2016-06>.
- Ortega, R., Mora, J., Gandul, M., Fernández, V., Del Rey, R., Palacios, R., Ríos, H., Prieto, P., Valverde, A., Ortega, J. y Gómez, B. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia. <http://harcelement-entre-eleves.com/images/presse/convivenciaqosarioortega.pdf>.
- Sabino, C. (1989). *El proceso de investigación*. El Cid.
- Unesco (2010). *Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>.

Notas de autor

Adriana María Gallego Henao. Magíster en educación y desarrollo humano. Coordinadora de la Maestría en Educación y del Semillero Historia, Infancia y Cultura de la Universidad Católica Luis Amigó. Integrante del grupo de investigación Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras, Medellín (Colombia).

José Federico Agudelo Torres. Magíster en educación. Docente de la Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Católica Luis Amigó. Integrante del grupo de investigación Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras, Medellín (Colombia).

Correspondencia: adriana.gallegohe@amigo.edu.co

Enlace alternativo

<http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/153/180>
(pdf)