

Huellas

Revista del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela

Año 1, Nº 2

Director-Editor

Diseño:

Óleo:

Julio César Carozzo

Alexander Gala Carpio

Francisco Izquierdo López

CONTENIDO

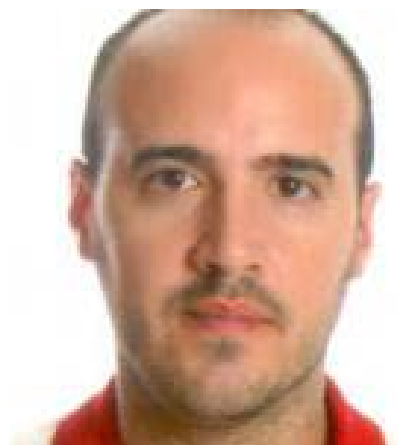
Presentación	Pág 4
1. Construir la convivencia para prevenir la violencia: Un modelo de piramide invertida. Francisco Córdoba Alcaide y Rosario Ortega Ruiz.....	Pág. 5
2. ¿Es suficiente legislar el bullying en el Perú? Julio César Carozzo Campos.....	Pág. 11
3. Paz Educa: 10 años de un programa de prevención de violencia escolar en Chile. Jorge Varela T.; Rodrigo Bassaletti C. y Patricia González L.	Pág. 30
4. El dilema del espectador: una situación de agresión a otros durante receso escolar. Elsa N. González González y Tania Bornaz Villagarcía.....	Pág. 39
5. Análisis de caso: implicaciones de la sentencia judicial 59-2014-IV contra el Estado, para el abordaje del bullying en Costa Rica. María Martha Durán y Elizarda Vargas	Pág. 47
6. Acoso escolar (bullying) en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa privada de la ciudad del Cusco-Perú. Rosa María Qquesihuallpa De La Sota y Luis A. Benites Morales.....	Pág. 58
7. Cyberbullying en niños y adolescentes. Una forma de violencia entre pares. José Enrique Galeano	Pág. 72
8. Acróstico: una alternativa para identificar los desencadenantes de la agresión y acoso escolar. Acosta E., Mendoza W., Traslaviña J., Valencia D., Muñoz T.	Pág. 76
NOTICIAS DE INTERÉS	
La ley 29719 y el DS nº 556-2014-MINEDU No a los psicólogos en las IE Julio César Carozzo Campos.....	Pág. 90

PRESENTACIÓN

La seguridad de las instituciones educativas y la búsqueda de un clima de bienestar y satisfacción para los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa, gracias a lo cual podríamos empezar a pergeñar la reclamada calidad educativa, se hace cada vez más inalcanzable. Hoy, con más fuerza que antes, cobra vigencia la sentencia de nuestro Amauta José Carlos Mariátegui cuando afirmaba que no es posible democratizar la enseñanza de un país sin democratizar su economía y sin democratizar, por ende, su superestructura económica. Los funcionarios del Banco Mundial, que fungen de Ministro de Educación y asesores de alto nivel, están empleando todos los recursos a su alcance para eliminar los tímidos intentos que se aprobaron hace apenas 4 años buscando que mejorar el clima de las escuelas públicas y privadas. Por entonces se logró aprobar la ley 29719 con la pretensión de abordar el clima de violencia en la escuela que afectada la seguridad de los niños, niñas y jóvenes, comprometía su salud social y afectaba la calidad de sus aprendizajes. Con la aprobación del Reglamento de la Ley un año después, se afianzó la intención de atender la violencia imperante en las escuelas porque el referido dispositivo legal definía con claridad la importancia de promover: a) la Convivencia Democrática como una estrategia de educación ciudadana de los estudiantes mediante la educación en y para la convivencia y, b) la incorporación de los profesionales de la psicología para que se encarguen de asesorar las políticas de promoción y prevención que se necesitaban articular en las instituciones educativas. Nada de lo preceptuado en las normas legales ha sido realizado por el Ministerio de Educación, quien de manera intencional ha eludido y boicoteado toda posibilidad de concretar algo de lo estipulado por la ley y el reglamento. Con la aprobación de la Resolución Ministerial N° 556-14, el MINEDU renuncia formalmente a la educación para una convivencia democrática en las instituciones educativas, desecha el valor de los profesionales de la psicología para coadyuvar a una escuela de calidad y humanista y ratifica la apuesta por una escuela basada en la competitividad, el individualismo y la exclusión. Cuanto mayor sea el grado de competitividad e individualismo, mayores los niveles de violencia y confrontación entre los educandos y porque para ellos (los altos funcionarios del MINEDU) siempre será mejor lidiar con estudiantes disruptivos y alienados antes que hacerlo con estudiantes dotados de sensibilidad, solidaridad y capacidad de análisis y reflexión crítica ante la vida. Tienen atravesado en sus gargantas a José Ingenieros cuando decía “Juventud que no es rebelde, es servidumbre precoz” Solo que la escuela no es el único lugar en donde lo niños y jóvenes aprenderán a pensar.

CONSTRUIR LA CONVIVENCIA PARA PREVENIR LA VIOLENCIA: UN MODELO DE PIRÁMIDE INVERTIDA

Francisco Córdoba Alcaide y Rosario Ortega Ruiz



Francisco Córdoba-Alcaide Doctor en Psicología Aplicada en la Universidad de Córdoba (España), Orientador Escolar en el EOE. De Puente Genil (Córdoba) y profesor asociado al Departamento de Psicología en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Miembro del Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia (LAECОВI). Sus principales líneas de investigación son la convivencia escolar y la formación inicial del docente.



Rosario Ortega-Ruiz Catedrática de la Universidad de Córdoba. Es directora del Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia (LAECОВI). Profesora visitante en la Universidad de Greenwich (Reino Unido), directora del programa de Doctorado de Psicología Aplicada y del Máster en Intervención e Investigación Psicológica de la Universidad de Córdoba (España). Investigadora principal de proyectos y estudios internacionales sobre acoso escolar, bullying, cyberbullying, dating y dating violence.

CONSTRUIR LA CONVIVENCIA PARA PREVENIR LA VIOLENCIA: UN MODELO DE PIRÁMIDE INVERTIDA

Francisco Córdoba Alcaide y Rosario Ortega Ruiz
Departamento de Psicología. Universidad de Córdoba
Laboratorio de estudios sobre convivencia y prevención de la violencia (LAECOVI).

Resumen

La gestión de la vida social y de las relaciones se ha convertido en uno de los grandes retos de los centros escolares. Formar alumnado competente a nivel socio-emocional y no solo académico está adquiriendo cada vez mayor relevancia, ya que el éxito personal y profesional se ve vinculado a ambos aspectos. Igualmente conseguir centros y aulas donde el clima sea positivo y de rechazo a la violencia, asegura mejor rendimiento académico a la vez que una sociedad más justa e igualitaria. A continuación presentamos el modelo Construir la convivencia, que tiene como finalidad conseguir en la escuela un ecosistema de aprendizaje y de buenas relaciones interpersonales, promoviendo lo bueno de las relaciones interpersonales, pero a la vez previniendo de sus posibles dificultades y anticipándose a las mismas. Se presenta una propuesta de modelo integral, a nivel de centro, que se puede ir instaurando en función de las necesidades del mismo y que propone estrategias a distintos niveles: prevención primaria, secundaria e intervención.

Introducción

La convivencia escolar se define como una constructo colectivo fruto de las percepciones que los diferentes agentes educativos poseen sobre el proceso de interacción que surge en sus relaciones interpersonales, creando cultura y dando forma a diferentes creencias, actitudes y valores, que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje en el que se encuentran inmersos (García-Raga y López-Martín, 2009; Ortega y Córdoba, 2008; Viquer y Solé, 2011).

A lo largo de la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI, el concepto convivencia escolar ha ido modificándose, pasando por diferentes etapas, de manera que el papel que ha tenido en la interpretación y percepción de los docentes, en la preferencia y relevancia que se le ha otorgado desde la administración educativa y como objeto de estudio en la investigación, ha ido evolucionando desde casi la inexistencia al protagonismo. La vida social y las relaciones entre el alumnado en los centros educativos se han convertido en uno de los grandes retos educativos de nuestra sociedad (Córdoba, Del Rey y Ortega, 2014).

La convivencia escolar se considera un concepto necesario, que surge de la vida en común y las relaciones interpersonales (Ortega y Martín, 2004), multidimensional, ya que no puede definirse desde perspectivas unilaterales centradas en un único elemento de análisis (García-Raga y López-Martín, 2009), poliédrico, por las múltiples caras que ofrece en función del sujeto que la percibe (Godás, Santos y Lorenzo, 2008), y complejo y dinámico, dado que depende de la puesta en marcha de estrategias para su gestión y construcción (Viquer y Solé, 2011).

Construir la convivencia

Desde una propuesta con naturaleza holística y ecológica, hemos defendido el modelo psicoeducativo "Construir la Convivencia para Prevenir la Violencia" (Ortega, Del Rey y Córdoba, 2010). Se trata de un modelo ecológico, sistémico y comunitario que requiere tiempo para su imple-

mentación ya que, como sus características indican, tiene en cuenta la complejidad del contexto en el que se inserta el centro educativo y la complejidad del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

La base de la pirámide: estrategias de prevención primaria

En este momento usamos el símil de una pirámide invertida para poner de manifiesto que, en la base de la pirámide, han de considerarse aquellas estrategias que tienen como finalidad la prevención primaria de posibles dificultades y el fomento de las potencialidades y el poder de las relaciones humanas.

Destacamos entre las mismas aquellas acciones que pretenden trabajar el componente emocional y moral de las relaciones. Se pretende que el alumnado perciba esta faceta de la educación como necesaria e igual de importante que la académica así como el desarrollo de la empatía, el respeto y consideración por los demás. Trabajar el componente emocional y moral de las relaciones interpersonales en la escuela pasará por potenciar las relaciones de igual a igual para prevenir de esta forma el mantenimiento de conductas de abuso de poder con compañeros/as, la ley del silencio o la del dominio-sumisión. Se trata de potenciar el valor positivo de la red de iguales creando un enjuiciamiento moral común que rechace aquellas conductas y actitudes contrarias al mantenimiento de la convivencia (Sánchez y Ortega-Rivera, 2004). Esto se concretaría en las aulas mediante el uso de historietas con contenido ético, dilemas morales, situaciones que necesiten de un cierto posicionamiento, etc., y que vayan enfocadas a favorecer una actitud activa ante situaciones moralmente injustas del tipo del acoso.

Igualmente se encuentran en este apartado aquellas acciones que tienen que ver con el enriquecimiento del proceso instruccional, incluyendo métodos docentes que promuevan valores cooperativos y que formen al alumnado en una comunicación eficaz, incluyendo habilidades de diálogo, debate, crítica y negociación. De esta forma tendrán lugar experiencias que favorezcan la mejora del clima afectivo, las actitudes y los valores positivos de unos escolares hacia otros con independencia de sus capacidades, intereses y motivaciones así como de su cultura o lugar de procedencia.

La investigación ha demostrado que el uso del aprendizaje cooperativo en la metodología docente, supone una propuesta de aprendizaje mejor que la individualista o competitiva ya que promueve procesos de razonamiento más complejos y aumenta la capacidad de expresar opiniones y aportar críticas a las de los demás; cuando el alumnado trabaja en grupo, debate, negocia sus ideas y se ayuda mutuamente; este trabajo fomenta la autoestima y un sentido de identidad positiva.

Finalmente contemplamos a este nivel, la gestión de la disciplina y de la conflictividad como reto profesional y necesario para la convivencia que requiere el uso de una gestión democrática de la vida en el centro y el aula. Una gestión democrática de la vida en el centro, supone partir del consenso y la negociación para que todos los miembros de la comunidad educativa tomen conciencia de que la actividad se gestiona en base a unos determinados criterios. Se trataría de conseguir un desarrollo democrático y dialogado de la vida en el centro que incluya el aumento de la participación de todos los agentes de la comunidad educativa y el establecimiento de canales de comunicación, cumplimiento y respeto de las decisiones y normas. En la práctica, esto se concretaría, por ejemplo, en la elaboración conjunta del Reglamento de Organización y Funcionamiento del centro y el plan de convivencia, su exposición y revisión públicas; la participación en las comisiones de convivencia; la creación de figuras del tipo del delegado de padres; la exposición pública de las normas del centro y de las consecuencias de su incumplimiento; la mejora de canales de comunicación con las familias, etc.

El centro de la pirámide: atención al alumnado en riesgo

Conforme la pirámide se estrecha, cuando la gestión ordinaria de la convivencia no es suficiente, se contempla un segundo nivel de acciones, que se están instaurando ya en la mayor parte de los planes de convivencia, que tienen que ver con el desarrollo de programas y métodos encaminados a la resolución pacífica de las dificultades que afectan a la convivencia, bien desarrollados por los propios alumnos/as, bien puestos en marcha desde el profesorado u otros agentes. Destacan en este nivel, por su valor práctico y efectividad los programas de ayuda entre iguales y la mediación escolar.

La finalidad de un programa de ayuda entre iguales y lo innovador que incluye es que ofrece a chicos/as con problemas la posibilidad de encontrar, en la conversación y el apoyo con otros/as, un ámbito de reflexión optimizado para afrontar por ellos mismos/as sus problemas. Es más fácil que los iguales se apoyen y comprendan entre ellos/as que un adulto intervenga para resolver un problema. De hecho, de manera espontánea los iguales suelen ayudarse. La vida diaria de los centros escolares ofrece una gran cantidad de muestras de que los alumnos y alumnas se ayudan entre sí y de que esta ayuda suele ser efectiva. Estos programas han de contar en todo momento con la supervisión del adulto. Los aplican los propios alumnos y alumnas, pero los responsables son los adultos y se consideran adecuados a partir de los 10 - 11 años. Es un programa bien estructurado que requiere del seguimiento de una serie de fases previas a su implementación entre las que se encuentran el entrenamiento de los propios docentes que van a coordinar el programa, para que sean ellos mismos quienes formen al alumnado participante como consejero de sus iguales. Se trataría, en definitiva, de crear espacios y momentos, para que alumnado pro-social, al que se debe formar en una serie de estrategias relacionadas con la escucha activa, la negociación o el diálogo, asesore a sus compañeros y compañeras e intervenga cuando surjan dificultades, rumores, etc.

Cuando los conflictos adquieren una dimensión superior, se mantienen en el tiempo y las partes implicadas no son capaces de ponerse de acuerdo o llegar a una solución por sí mismas o con el asesoramiento de algún/a compañero/a o adulto, es necesario poner en marcha un proceso de mediación en conflictos. Los programas de mediación en conflictos comienzan a formar parte de los planes de convivencia en la mayoría de los centros educativos. Suponen el establecimiento de un equipo de mediadores, aceptados por la comunidad escolar y que intervengan de manera específica para hacer llegar a un acuerdo a las partes. Estos mediadores (profesorado, alumnado, etc.) nunca deben ser parte integrante del conflicto, y requieren un entrenamiento previo, así como unas normas muy claras de actuación a las que deben ajustarse. Además, es imprescindible que las partes implicadas en el conflicto acepten abiertamente a los mediadores como tales. Si todo esto se desarrolla de forma favorable y se llega a la mediación, los pasos a seguir que proponen la mayoría de los programas son: Establecer los papeles sociales, las normas y las reglas de la mediación, que cada una de las partes defina el conflicto, el análisis del conflicto con la ayuda del mediador, la búsqueda de soluciones, enunciar por escrito el acuerdo de resolución del conflicto y, en última instancia, realizar una propuesta de revisión del acuerdo.

El pico de la pirámide: intervención directa y protocolos de actuación

Por último, el tercer nivel está relacionado con la intervención directa. Es probable que la puesta en marcha de las estrategias o protocolos de intervención en este nivel sea inversamente proporcional al desarrollo de estrategias en la base de la pirámide.

Un centro educativo que practica la prevención primaria y trabaja la convivencia desde una per-

spectiva global, seguramente tenga que intervenir en menos problemas que un centro que lleve a cabo estrategias aisladas y puntuales. No obstante, se han de contemplar programas y protocolos de actuación, destacando entre ellos los protocolos de actuación a seguir en caso de detectar situaciones de acoso escolar, cyber acoso o violencia entre los miembros de la comunidad educativa.

A este nivel se sitúan ya programas específicos para resolver situaciones de acoso entre escolares, entre los que destacamos el Método Pikas o método de reparto de responsabilidades así como programas específicos para el desarrollo de la asertividad en víctimas de violencia escolar o programas para el desarrollo de la empatía en agresores/as.

Además, son cada vez más las administraciones educativas que establecen protocolos específicos de actuación en caso de acoso escolar, cyber acoso o violencia a cualquier nivel.

Las acciones que se contemplan, a nivel general, en muchos de estos protocolos se pueden resumir en las siguientes:

- A partir de que cualquier miembro de la comunidad educativa detecta una situación de violencia, ha de comunicarla al equipo directivo y se ha de iniciar un protocolo, por escrito, con registro de todas las acciones puestas en marcha, responsables, momentos, etc.
- A nivel preventivo, se ha de indagar, investigar, velar por asegurar la protección de la posible víctima. Recopilar información de distintas fuentes.
- El equipo directivo y el responsable de la orientación han de establecer reuniones con los afectados/as, recopilar información, analizarla y valorar la intervención que sea necesaria en cada caso.
- En caso de estimarse necesario, se adoptarán medidas de urgencia para proteger a la persona agredida, medidas específicas de apoyo y ayuda y medidas cautelares para los/as agresores/as.
- Informar a las familias.
- Toma de decisiones.
- Seguimiento del caso.

La finalidad última de este tercer nivel de actuación es que los centros escolares dispongan de protocolos claros de actuación ante situaciones de gravedad, que la comunidad educativa conozca dichos protocolos y que se pongan en marcha en el momento adecuado para evitar males peores.

A modo de conclusión

De manera muy resumida hemos tratado de exponer un modelo global para la construcción de la convivencia en los centros, abierto a las necesidades de cada centro y con la suficiente flexibilidad como para adaptarse a distintos contextos y realidades.

No existen dos centros iguales y es por eso que cada uno, con su idiosincrasia, debe ir trabajando en la constitución y en la construcción de su modelo para gestionar la convivencia escolar.

Si bien es cierto que, cualquier centro, con independencia de la realidad del mismo, debiera contemplar medidas a los tres niveles expuestos y estrategias para abordar las potencialidades y las dificultades que surgen de las relaciones interpersonales.

En este sentido, la metáfora de una pirámide invertida, tiene que ver con la necesidad de contemplar acciones en un mayor nivel y a mayor escala de prevención primaria, tanto de manera específica en sesiones de tutoría u orientación como en las propias materias y asignaturas. Una buena implementación de medidas a este nivel evitará la escalada de los conflictos que se producen en las relaciones interpersonales en cualquier contex-

Para saber más

Córdoba, F., Del Rey, R. y Ortega, R. (2014). *Convivencia escolar en España: una revisión histórico-conceptual*, *Confluencia*, 2, 2, 199-221.

Artículo en el que se expone el desarrollo histórico-conceptual de la convivencia escolar desde sus orígenes en el ámbito psico-educativo en España. Se parte del concepto originario de clima social escolar en el ámbito internacional así como del inicio del estudio del maltrato entre escolares. Seguidamente, se analizan las etapas por las que pasa el concepto a lo largo de la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI.

Ortega, R., Del Rey, R. y Córdoba, F. (2010). *Las aulas de educación secundaria como espacios de convivencia y aprendizaje: relaciones interpersonales y gestión del grupo-clase*. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación Secundaria*, pp. 193-208, 1. Vol. I. Barcelona: Grao.

Capítulo que analiza las relaciones entre iguales de los adolescentes, incorporando estrategias para la gestión del grupo-clase, para mejorar las relaciones interpersonales en el aula y para mejorar la convivencia a través del proceso instruccional.

Ortega, R., Del Rey, R., y Córdoba, F. (2010). *Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico*. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, pp. 299-320. Madrid: Alianza.

Capítulo en el que se desarrolla el modelo "Construir la convivencia", enmarcado en la realidad de los centros escolares y como propuesta concreta en el diseño y desarrollo de planes de convivencia.

Referencias bibliográficas

Córdoba, F., Del Rey, R. y Ortega, R. (2014). *Convivencia escolar en España: una revisión histórico-conceptual*, *Confluencia*, 2, 2, 199-221.

García-Raga, L., y López-Martín, R. (2009). *Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias*. *Revista de Educación*, 356, 531-555.

Godás, A., Santos, M. A., y Lorenzo, M. M. (2008). *Convivir en los centros educativos. ¿Cómo lo ven los alumnos, padres y profesores?* *Bordón*. *Revista de pedagogía*, 60 (1), 41-58.

Ortega, R., Del Rey, R., y Córdoba, F. (2010). *Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico*. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, pp. 299-320. Madrid: Alianza.

Ortega, R., y Córdoba, F. (2008). *Psicopedagogía de la convivencia en un centro de educación secundaria*. En A. Pontes (Coord.), *Aspectos generales de la formación psicopedagógica del profesorado de educación secundaria*, pp. 431-456. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Ortega, R., y Martín, O. (2004). *Convivencia: aspectos conceptuales, sociales y educativos*. En R. Ortega y R. Del Rey (Coord.), *Construir la convivencia*, pp. 9-26. Barcelona: EDEBE.

Sánchez, V., y Ortega-Rivera, J. (2004). *El componente emocional y moral de las relaciones interpersonales*. En R. Ortega y R. Del Rey, *Construir la convivencia*, pp. 59-74. Barcelona: Edebé.

Viguer, P., y Solé, N. (2011). *Debate familiar sobre valores y convivencia. Una investigación participativa para implicar a las familias en el análisis y la transformación de su realidad*. *Cultura y Educación*, 23(1), 105-118.

*¿ES SUFICIENTE LEGISLAR EL BULLYING?
LA LEY EN EL PERÚ*

Julio César Carozzo C.



Presidente del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela. Past Decano Nacional del Colegio de Psicólogos del Perú. Premio Nacional del Área Social Comunitaria del Colegio de Psicólogos del Perú. Consultor Educativo en temas de Violencia y Convivencia Escolar.

¿ES SUFICIENTE LEGISLAR EL BULLYING? LA LEY EN EL PERÚ¹

Julio César Carozzo C.
Presidente del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela

No serán las tecnologías las que mejorarán
las escuelas. Ni tampoco las leyes. Serán los
buenos maestros.
Francesco Tonucci

Introducción

Un viejo y manido principio jurídico sentencia que “el hecho precede al derecho”, que es como una verdad de perogrullo, ya que difícilmente el legislador ha podido pensar en regular nada que no sea abrumadoramente evidente en la realidad social la que, a consecuencia de la convulsión que el fenómeno causa, provoca inmediatas demandas y presiones de la comunidad para que se dicten normas legales que busquen controlar ese hecho social que empieza a desbordar la tolerancia existencial.

Es así cómo los legisladores asumen la tarea de redactar un proyecto de ley para restablecer del orden social alterado, aunque esa tarea la compliquen innecesariamente cuando la autosuficiencia, u osadía, del legislador lo hace presumir que puede prescindir de los especialistas en el tema a regular. Es así como la Ley 29710, conocida como Ley Antibullying, fue elaborada sin contar con la participación orientadora de los psicólogos y educadores especialistas en la materia.

Siguiendo la tradicional linealidad de la lógica legislativa, el resultado es la promulgación de una ley que principalmente contiene dos componentes centrales: prohíbe en forma tajante el hecho materia de la ley, en primer lugar y, en segundo término, procede a señalar las medidas sancionadoras y punitivas contra quienes desacaten su contenido.

No es menor el problema derivado de la convicción que tienen los legisladores de haber subsumido en un puñado de artículos toda la realidad social que les preocupa y además, el ingenuo convencimiento de que esa realidad se detuvo tal cual al momento de promulgarse la norma. Bastó un úcase para convencerse que el suceso social quedó paralizado en el tiempo a la espera de su intervención para determinar su extinción. Lo que queremos decir es que la relatividad de la norma es su principal limitación práctica con agravantes mayores cuando no se tiene conciencia de ello.

Como es predecible, siguiendo la hoja de ruta de la Ley 29719, todos los vacíos legales que naturalmente presenta por el imposible de prever todas las situaciones que existen y que aparecerán, la acción jurisdiccional de los operadores educativos, profesionales y judiciales queda considerablemente limitada en su actuación a lo estrictamente previsto por la Ley, ante las cuales todos ellos y las autoridades judiciales se abstienen de resolver por temor a incurrir en prevaricato.

Tenemos una Ley intencionalmente discapacitada por el mayúsculo desconocimiento del tema por parte de sus gestores de última hora, que solo puede legislar aquello que su miopía le ha permitido percibir o lo que únicamente le interesa regular del macro problema social. Por lo tanto, desde su inicio, la ley no está en condiciones de atender

1 Artículo publicado en el libro Autoridad y liderazgo educativo. El poder de servir, de Alejandro Castro Santander, Editorial Bonum, 2015, Buenos Aires, Argentina.

adecuadamente el problema del bullying y la violencia en la escuela.

Entonces, por que se luchó por una ley anti bullying, nos preguntaremos. Su promulgación era una necesidad sistémica para que con ella en la mano se exigiera a las autoridades educativas lo que mínimamente se debería hacer en las escuelas para disminuir los riesgos en los que se encontraban más de ocho millones de estudiantes en nuestro país.

La promulgación de la Ley es el epílogo de una larga tarea de sensibilización que realizaron durante muchos años organizaciones civiles y profesionales, gracias a lo cual se pudo movilizar la conciencia de profesores, estudiantes y padres de familia en el entendimiento de que era de primera necesidad buscar la aprobación de una norma legal que dicte los parámetros de estrategias preventivas para la conquista de mínimos niveles de equidad y democracia en las instituciones educativas si es que queremos alcanzar la erradicación de la violencia en sus diferentes modalidades.

LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

La violencia no aparece en la escuela en algún momento de su institucionalización o por la presencia de convulsos factores sociales externos que la han afectado. Son dos razones que se esgrimen permanentemente con la pretensión de eximirla de toda responsabilidad sobre la violencia que existe en su seno, y al mejor estilo de la profecía auto-cumplida, lo han predicado tantas veces y durante tanto tiempo, que han terminado por convencerse que no tienen culpa de nada y que debe buscarse a los responsables de su crisis relacional fuera de su escenario.

Como riesgo agregado a esta creencia, las instituciones educativas han renunciado a disponer de medidas tendientes a mejorar el clima institucional y la calidad de vida de sus escuelas, limitándose a imponer medidas sancionadoras contra los estudiantes que ejerzan la violencia en la escuela.

En realidad, la violencia se instala en la escuela desde el momento mismo en que ella es creada, nace con ella, y podríamos decir que entre la escuela y la violencia existe una relación simbiótica, de mutua dependencia. El sistema escolarizado expresa su espíritu violento no solo en su naturaleza discriminatoria que perjudica a vastos sectores sociales, que es su carta de ciudadanía, sino que también lo es por su filosofía de enseñanza y las normas de disciplina que la inspiran, características que no han sido mayormente alteradas desde sus inicios hasta el día de hoy. La institución educativa y el sistema social que la sostiene, están convencidas que la escuela, tal como nos es conocida, no habría sobrevivido en el tiempo si hubiera dejado de lado su metodología de trabajo autoritaria y vertical.

Estas modalidades de violencia que estamos mencionando no han sido reconocidas nunca como tales porque han sido naturalizadas y normalizadas de tal forma que las reconocemos como elementos propios de la escuela, como que siempre invocamos nostálgicos “la letra con sangre entra”, cuando algunos niños se rebelan a digerir el esperpento teórico que se le indilga diariamente, o porque se muestran reacios a aceptar que se les trate como discapacitados sociales.

Tampoco son lejanos los tiempos en donde los maestros de escuela empleaban las palmetas como recurso disuasivo contra los estudiantes, o que los propios padres de familia autorizaban a los profesores a emplear sanciones y castigos contra sus hijos si ellos no estaban a la altura de las demandas de la escuela. La narrativa literaria y el arte escénico han recogido abundantes testimonios de esta negra historia de la educación

escolarizada, de tal modo que no es difícil reconocer la presencia de la violencia en las instituciones educativas, desde siempre.

La violencia en la escuela no ha sido llamativa para nadie, ni siquiera en sus momentos de mayor sordidez. Hasta que un fantasma empezó a recorrer las escuelas dejando a su paso niños y jóvenes temerosos e infelices que, sufriendo episodios de maltrato y humillación en forma permanente sin ningún tipo de asistencia, llegaron al extremo de acabar con sus propias vidas y en no pocos casos, con la vida de otros estudiantes. Ese fantasma fue bautizado con el nombre de bullying, y a su paso debió dejar muchos niños y jóvenes muertos y heridos para que las autoridades de animaran a dar el primer paso que reconociera su existencia.

¿Qué tan cierto es aquello que el bullying es algo nuevo producto de la post modernidad? El conocimiento científico que se tiene del bullying, como una especial modalidad de violencia, es reciente, gracias a los estudios pioneros de Olweus (1998) y los posteriores trabajos de Ortega (2003), Cerezo (1999), Avilés (2003), (Roldan (2013) , Calvo-Ballester (2007), Fernández (2005), y muchos más, pero su presencia se remonta mucho más atrás y se acrecienta en especial cuando la escuela abre sus puertas a muchos sectores sociales históricamente excluidos y los institucionaliza en la escuela. Serán los niños y adolescentes de los sectores más humildes sobre quienes empezarán a recaer las prácticas de acoso.

Tal vez el predominio de otras formas de violencia, como el rigor que se imponía a los estudiantes; la inexistencia de una conciencia moral que protegiera los derechos de los niños, o el convencimiento de que los niños debían obediencia total a los adultos, hizo posible que se invisibilizaran otras formas de violencia y maltrato relacional entre pares. Es así como el bullying pudo pasar desapercibido en la escuela por mucho tiempo, además porque sus actos eran imperceptibles y diminutos en comparación a la violencia que sufrían por parte de la escuela y los docentes.

Sin embargo hace falta que se haga una debida precisión sobre lo que caracteriza al bullying de las otras formas de violencia en la escuela y que difícilmente ha sido contabilizado por quienes han elaborado la ley: la dinámica relacional entre el agresor y la víctima y el rol de juegan los factores de riesgo en esta dinámica, que siendo claves en el estudio del bullying, han sido ignorados totalmente en el tenor de la norma.

La mayoría de las modalidades de violencia que existen en la escuela se encuentran amparadas en la tradición cultural y en los reglamentos institucionales, los que persiguen regular las actividades dentro de la escuela y frente a los cuales los estudiantes se encuentran en una situación de franca indefensión frente a los adultos a cargo de aplicar las estipulaciones legales redactadas con el expreso propósito de facilitar la administración y regulación de la disciplina y conducta de los estudiantes en consonancia a las necesidades e intereses de la escuela. Se trata de una legitimización de la violencia en la escuela y que podemos denominar violencia institucional contra los estudiantes, donde están ausentes relaciones interpersonales de los estudiantes con los profesores porque predomina un vínculo unidireccional.

El bullying en cambio, tiene como sostén las relaciones de convivencia o relaciones interpersonales que viven diariamente los estudiantes en la escuela. El clima de violencia que llamamos bullying tiene lugar porque las relaciones interpersonales entre pares es, naturalmente, un crisol de conflictos solamente posibles de presentarse en la medida que se den permanentemente

dichas relaciones que hagan posible los “encuentros y desencuentros” (Castro Santander, 2014) entre los estudiantes. Es decir, el bullying no es una situación más de violencia en la escuela, no es expresión de una coyuntura que no se sabe resolver adecuadamente y en forma consensuada por una intemperancia ocasional de una o ambas partes; no, el bullying es algo más que una situación de violencia, el bullying es una relación de violencia, por eso algunas de sus más importante características es la durabilidad en el tiempo y la situación de inseguridad y vulnerabilidad que experimenta la víctima aún cuando el agresor se encuentre ausente. (Carozzo, 2013).

¿Las relaciones interpersonales deben ser educadas o ser reguladas por algún dispositivo legal? ¿El convivir democráticamente es un asunto de educación o mandato legal? ¿La violencia en la escuela será eliminada gracias a la promulgación de una Ley que así lo disponga? ¿Acaso las habilidades sociales y comunicativas, la asertividad, la empatía, el respeto a la diversidad, así como la gestión y resolución de conflictos en forma pacífica se instalarán en la escuela porque así lo manda la ley?

Y una pregunta de rigor: ¿Existe voluntad política del Estado para comprometerse en la promoción obligatoria e inmediata de la convivencia democrática en las instituciones educativas? A tres años y medio de la promulgación de la Ley 29719, Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas y a dos años y medio de la aprobación del DS N°. 010-2012-ED, existen indicios razonables para sentirnos frustrados en nuestras expectativas de que las normas legales que se aprobaron perseguían alcanzar la seguridad que los niños y jóvenes escolares requieren para procurarse condiciones de vida adecuadas para su aprendizaje para la vida.

A continuación analizaremos los artículos de la Ley 29719 que nos parecen los más importantes y controversiales en sus propuestas, comentaremos cómo su ánimo regulador incurre en numerosas imprecisiones, cómo su redacción semeja ser un recetario que culmina sus propuestas con el fuste en mano. No pasaremos por alto los comentarios sobre los intentos congresales de modificar la Ley 29719, o reemplazarla por otra norma que contenga propuestas más severas y represoras para acabar con la turbulencia escolar.

LA LEY 29719 Y SU REGLAMENTO (DS N°. 010-2012-ED)

*Que tiempos serán los que vivimos,
que es necesario defender lo obvio.*

Bertolt Brecht

Castro Santander (2006) refería que a partir de un estudio “La violencia contra los niños y niñas en el Ciberespacio”, en Bangkok, en Noviembre del año 2005 se exponía que la existencia de leyes débiles y la inercia de quienes deben aplicarla, son factores que exponen a los niños a un mayor riesgo frente a las omnipresentes tecnologías. Se considera que se requiere de legislaciones más fuertes para poder tener resultados tranquilizadores.

La cruzada por lograr legislaciones contra el bullying y el cyberbullying fue la primera gran respuesta social que pudo ser alcanzada relativamente en corto plazo. Acaso esta iniciativa fue rápidamente acogida porque casi todos “creemos” que la ley es un punto de partida para hacer algo, aunque ese algo que se quiere regular es tan natural y obvio que no necesita de la ley y hasta puede prescindir totalmente de su concurso, como es el caso de los derechos de las personas a su integridad física y psíquica. Promulgada la ley, seguimos creyendo que recién estamos en condiciones de hacer algo para condenar la violencia y defender a quienes son

maltratados cotidianamente por sus iguales, por los maestros y las autoridades escolares.

En los últimos diez años han sido muchos los incidentes de acoso escolar y bullying que empezaron a ser denunciados y la prensa sirvió de caja de resonancia a estos desconocidos tipos de violencia que le eran extraños a la población. Los casos en donde los niños y jóvenes víctimas del bullying sufrían lesiones graves o terminaban suicidándose se fueron incrementando en forma alarmante al punto que ya nadie podía aceptar que se trataba de hechos aislados en las escuelas.

El sensacionalismo y el morbo que empleaba la prensa sobre estos incidentes, promovían la violencia pidiendo, sin mayores luces, drásticas medidas disciplinarias contra los responsables. Para ellos, ignorantes de que el bullying es un problema social requiere de un abordamiento ecológico, reclamaban solamente represión y expulsión de la escuela de los victimarios, demandando por igual medidas contra los padres del agresor por no saber educar y controlar a sus hijos. Así pudimos enterarnos que en los medios de información habitaban no pocos apologistas de la violencia, y su triste papel lamentablemente no caía en saco roto.

Este es el marco social en el que va a ser promulgada la Ley. Clima de efervescencia pre electoral y búsqueda de protagonismo, donde la declaratoria de guerra a la violencia en la escuela era un señuelo para engordar imágenes personales, y parte de esta farsa era mostrarse duro en las medidas que se deberían contemplar legalmente. La Ley es aprobada 20 días después del proceso electoral presidencial y García, presidente saliente que rubrica la Ley 29719, en donde se recomienda la incorporación de psicólogos en todas las instituciones educativas, hace abandono del cargo dejando cerrado el presupuesto de Educación por todo el año 2012 y, por ende, boicotea el ingreso de los psicólogos a los colegios y entorpece calculadamente la aplicación de la norma.

Tampoco entendemos porque el nuevo gobierno guardó silencio a la trampa que García le tendió a toda la comunidad educativa, a menos que se hubiera tratado de un acuerdo entre ellos, porque la educación en nuestro país sigue siendo la Cenicienta a la espera de su príncipe liberador. La Ley 29719 fue promulgada el 24 de Junio del año 2011, y en ella se había dejado desatendidas muchas sugerencias que el Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela había hecho llegar a los abogados encargados de su elaboración.

Lo que hacía evidente la ausencia de una asesoría especializada es que en el ante proyecto de ley, en la parte referida a la Exposición de Motivos, las fuentes bibliográficas consultadas aludían a normativas de otros países y a opiniones de abogados, ignorando los abundantes estudios especializados.

No obstante a lo dicho, y a que la ley tiene un carácter sancionador como se temía, algunos artículos pueden ser considerados como muy oportunos y convenientes para los propósitos que se necesitaban en ese momento concreto, como los que pasamos a señalar, advirtiendo que en cada uno de ellos nos encontraremos con peligrosas trampas que debemos esclarecer (Carozzo, 2014):

Artículo 1.- Objetivo de la Ley

La presente Ley tiene por objetivo establecer los mecanismos para diagnosticar, prevenir, evitar, sancionar y erradicar la violencia, el hostigamiento, la intimidación y cualquier acto considerado como acoso entre los alumnos de las instituciones educativas.

Mediante este artículo la Ley formaliza el reconocimiento de que el acoso escolar entre alumnos (más exactamente debería haber dicho intimidación entre iguales) existe en todas las instituciones educativas y que su práctica debe ser evitada, prevenida y sancionada. En segundo lugar, al visibilizar y reconocer la existencia del bullying y otras formas de acoso en la escuela era en esos momentos necesarios para eliminar la inacción de las autoridades y docentes que se sentían sin respaldo legal para tomar iniciativas sobre los casos de bullying que se presentaban cada vez con mayor frecuencia en sus centros educativos.

Sin embargo el impacto disuasivo que se esperaba de ella en el entorno educativo ha sido escaso, por algunas razones que comentaremos. En primer término, como ya lo hemos señalado, la ley por sí misma es letra muerta, no va a cambiar nada sin la necesaria movilización de voluntades y recursos para una implementación cabal e inmediata, lo que no ha sucedido ni por asomo.

Otro aspecto que llama la atención tiene que ver con los docentes, importante eslabón en la cadena de prevención que debe que articularse en la escuela, y que no han recibido la capacitación que necesitan para el desempeño de esta actividad, frente a lo cual el Gobierno Central y el Ministerio de Educación muestran una preocupante indiferencia. Otra consideración que nos parece pertinente señalar tiene en el propio Estado a su máximo responsable, porque hace mutis a la política de los burócratas del Ministerio de Economía y Finanzas que mezquinan los recursos necesarios para la satisfacción de los mandatos legales estipulados en la Ley 29719.

Artículo 2.- Alcance de la Ley

La Ley regula la prohibición del acoso escolar, en cualquiera de sus modalidades, cometidos por los alumnos entre sí, que provoca violencia y saldo de víctimas. Acoso escolar que provoca violencia, dice la norma. La primera interpretación que amerita este artículo es que únicamente se prohíbe y se sanciona el acoso escolar que sea violencia y deje saldo de víctimas. Contrario sensu, el acoso escolar que no es violencia ni deja víctimas queda fuera de la regulación legal. También podemos extraer otra interpretación de acuerdo a lo prescrito en este artículo, y es de que existen formas de violencia que no dejan víctimas ¿Es esto así, en verdad? ¿Existe violencia sin víctimas? ¿O la Ley está dejando una puerta de escape para que los malabaristas verbales le saquen la vuelta a la Ley y garanticen la impunidad de los agresores y la perpetuación de la indefensión de las víctimas? ¿Existe acoso escolar que no es violencia?

Nuestro punto de vista es que todo tipo de acoso es violencia. El acoso escolar, como se viene repitiendo, es una conducta que se caracteriza por la intencionalidad con que se hostiliza en forma sistemática a una persona sin que medie razón alguna, salvo el propósito de causar daño a quien es elegido como víctima.

¿Pueden quedar dudas de que este tipo de conductas están cargadas de violencia? Y agregaríamos algo que nos parece importante resaltar: todas las víctimas de la violencia no son afectadas en la misma intensidad aún cuando se traten de las mismas formas de intimidación, lo que obviamente la ley no está en condiciones de regular y por ello podemos decir que es irrelevante cualificar el tipo de violencia que contiene el acoso entre pares para que según la proporcionalidad del daño en las víctimas, se dice, se apliquen las sanciones y correctivos del caso.

Además, toda violencia deja como saldo víctimas, sin necesidad que la Ley lo estipule

expresamente, y por estas razones el mayor celo de las escuelas debe estar centrado en prevenir este tipo de violencia y eliminar las condiciones de inseguridad que pre-existen en la escuela, más allá que el legislador demande sanciones al agresor en función a la proporcionalidad de la violencia perpetrada y las consecuencias alcanzadas, que como lo vimos, tiene más estridencia mediática que objetividad y efectividad en la mediación correctora.

En este artículo podemos constatar, una vez más, que las conductas de las personas desbordan largamente la pretensión de la norma legal de describirlas y regularlas. El sentido de proporcionalidad que gustan emplear los abogados sólo describe el hecho material, objetivo, pero está muy lejos de reflejar el efecto emocional, subjetivo, que vive el individuo victimizado en las diversas ocasiones en que es acosado. Para mejor entender estas conductas hace falta estudiar cuidadosamente la dinámica relacional existente, lo que es desconocido por el legislador habituado al empleo de estereotipos comportamentales descontextuados de la realidad. Y que ignoran los factores de riesgo de pueden estar mediando las conductas de acoso y de vulnerabilidad.

Artículo 3.- Designación de un profesional de Psicología

Declárese de necesidad la designación de, por lo menos, un profesional de Psicología en cada institución educativa, encargado de la prevención y el tratamiento de los casos de acoso y de violencia entre los alumnos. La implementación de esta disposición se realiza en forma progresiva de acuerdo con la disposición presupuestal, cuyo plazo concluye en Diciembre de 2012.

El Ministerio de Educación define las funciones de este profesional en el marco de la orientación, formación y terapia educacional individual o colectiva. En nuestras instituciones educativas los psicólogos han sido convocados principalmente para ocuparse de los estudiantes que tienen problemas de conducta y afectan el orden y la disciplina escolar, así como apoyar a quienes presentan problemas en el aprendizaje. En ambos casos, en los problemas de conducta y de aprendizaje, los psicólogos atienden los factores personales de los estudiantes que perturban su normal desempeño y que alteran el clima de la institución educativa.

En concreto, no es el clima del colegio o de la familia los que pueden estar afectando el rendimiento del estudiante, sino todo lo contrario, son los estudiantes quienes perturban el clima de la escuela, y desde esa perspectiva los psicólogos han visto mermado y distorsionado su trabajo profesional.

Este sigue siendo el guión que los promotores y directivos de educación disponen a los psicólogos para su trabajo en las escuelas. Los tutores y docentes encuentran en los psicólogos al profesional que les resuelva los casos problema a los que casi siempre se les atribuye un fondo psicológico y son muchos los padres de familia que avalan este tipo de actividades porque les proporcionan la ayuda profesional que los hijos supuestamente necesitan.

En no pocos colegios particulares contar con un servicio de psicología es un valor agregado que ofrecen los promotores y directivos de educación a los padres de familia. Los colegios públicos no cuentan con servicio psicológico porque carecen de recursos económicos para ello, según dicen los directivos y el propio Ministerio de Educación, sin embargo si cuentan con un nutrido número de Auxiliares que se encargan de vigilar que

estudiantes disruptivos perturben el orden y la disciplina en las instituciones educativas.

Las Unidades de Gestión Educativa cuentan con un limitado número de promotores entre los que se cuentan psicólogos que, itinerantemente, visitan las instituciones educativas. El artículo 3º de esta Ley estipula expresamente que todas las instituciones educativas deben contar, por lo menos, con un profesional de la psicología, añadiendo que su desempeño será el de prevención y tratamiento de los casos de acoso.

Si los colegios del Estado no cuentan con este profesional, como lo hemos señalado, la Ley 29719 le franquea la oportunidad de cubrir esta necesidad y le señala en términos generales su tarea preventiva y promocional, punto que vale la pena resaltar.

En efecto, es importante reconocer que la ley acierta cuando otorga a los profesionales de la psicología un rol de prevención de la violencia y el acoso, porque le posibilita acceder a la política misma del sistema educativo y familiar, verdaderos bastiones de los riesgos para desempeños disruptivos y violentos.

Es posible que el legislador no haya querido liberar al psicólogo de su papel asistencialista y convertirlo en un pionero en la búsqueda de la cualificación personal y la calidad de vida en la escuela y la familia, pero todo esto se infiere de la función preventiva que consagra la ley. Los psicólogos tienen entre manos una estupenda oportunidad de mostrar las bondades de la psicología aplicada a la educación integral y para la vida.

No obstante la trampa está tendida en este mismo artículo, como veremos enseguida. Luego de declarar de necesidad la designación de los profesionales de la psicología (se habla de designación, no de nombramiento), a continuación se menciona que la implementación de esta disposición se realiza en forma progresiva de acuerdo con la disposición presupuestal, cuyo plazo concluye en Diciembre del 2012.

Aquello de que la norma se implementará de acuerdo a la disposición presupuestal equivale a que los psicólogos y las instituciones educativas continuarán igual que siempre, sin recursos para hacer nada porque la propia ley ya condicionó lo que prometió; pero lo más escandaloso de esta estafa del gobierno de García es que en la parte final del párrafo se dice que el plazo de la disposición económica concluye en Diciembre del año 2012, cuando García, que abandonó el cargo en Julio del año 2011, dejaba cubierto totalmente el pliego de educación por todo el 2012, lo que impedía la aprobación de partidas para crear plazas para los psicólogos como lo consideraba la Ley. Como reza el dicho popular, “hecha la ley, hecha la trampa”.

Otra cosa, groseramente mendaz, que encontramos en este artículo es que en el supuesto de que existieran los recursos económicos para la incorporación de los profesionales de la psicología en las instituciones educativas, la ley señala como fecha límite para su cumplimiento gradual el mes de Diciembre del año 2012, es decir 18 meses después de promulgada la Ley 29719, término que se reduce más porque la ley otorgaba un plazo para que se elabore y apruebe su Reglamento, que en este caso demandó 12 meses.

Emboscada tras emboscada del gobierno saliente, y de parte del gobierno entrante una actitud de complicidad porque ni siquiera se ha atrevido a denunciar la suma de embustes y burlas del gobierno de García contra la niñez y adolescencia escolar del país.

Amparándonos literalmente en este artículo de la Ley, deberíamos admitir que los plazos se vencieron y que legalmente no tenemos derecho a reclamar nada, quedando librados a la buena voluntad de los gobernantes de turno. Con el peso de estas experiencias, ¿debemos seguir esperando que las normas legales “resuelvan” los problemas en las instituciones educativas? ¿Son posibles acciones educativas contra la violencia en la escuela sin el concurso de una ley?

Mientras las medidas educativas que se implementen en la escuela se encuentren amparadas por la Constitución Política del Estado y las Convenciones Internacionales, su aplicación es viable e intachable.

Artículo 4.- El Consejo Educativo Institucional (CONEI)

El Consejo Educativo Institucional (CONEI) de cada institución educativa realiza, además de sus atribuciones, las acciones necesarias para diagnosticar, prevenir, evitar, sancionar y erradicar la violencia, el hostigamiento y la intimidación entre escolares en cualquiera de sus manifestaciones, acuerda las sanciones que corresponden y elabora un plan de sana convivencia y disciplina escolar, siguiendo las indicaciones emanadas del Ministerio de Educación, que recogen y concretan los valores, objetivos y prioridades de actuación que orientan y guían el mutuo respeto y la solución pacífica de los conflictos.

Este numeral consagra la institucionalización de la convivencia en la escuela, la que estará a cargo de un organismo creado por la Ley General de Educación que existe solo en las instituciones educativas públicas, y hasta donde se conoce, es un organismo decorativo por que las decisiones de la institución educativa están centralizadas en el Director.

La Ley expresa que el Consejo Educativo Institucional (CONEI) se encargará de de las acciones dispuestas en el Artículo 1 de la Ley, además de acordar sanciones y elaborar un plan de sana convivencia. Para conocer la composición del CONEI nos remitimos a la Ley 28044, Ley General de Educación, que señala que el CONEI es un órgano de participación, concertación y vigilancia ciudadana y está integrado por el Director, que lo preside, el sub director, los padres de familia, los docentes, los administrativos, los estudiantes, los ex alumnos y la comunidad organizada, responsables de la formación integral de los estudiantes.

Sin que la Ley lo declare expresamente, quedan pocas dudas que quienes tienen la responsabilidad de elaborar el Plan de Sana Convivencia en la escuela, a tenor de lo previsto en este artículo 4, son los docentes, los directivos, los padres de familia, los administrativos y los estudiantes. No se conoce cuanto de este mandato legal se viene cumpliendo en las escuelas públicas, como tampoco se conoce lo que el INDECOPI y la Defensoría del Pueblo, encargados de vigilar el cumplimiento de la Ley, vienen haciendo al respecto.

Lo que si se conoce es que siguen ausentes los programas de capacitación docente que deben articularse para sentar las bases mínimas que sustenten la introducción en la escuela de los programas de convivencia que la ley sanciona como medida preventiva contra la violencia y el acoso en la escuela. Menor es la voluntad política de capacitar a los estudiantes –que son claves para el éxito de la prevención en la escuela- y de los padres de familia, que configuran la columna vertebral del trabajo por una cultura de paz en la escuela.

En cambio son numerosas las iniciativas que instituciones públicas y civiles vienen realizando en las instituciones educativas con el ánimo de controlar las acciones de violencia ya conocidas.

Estas instituciones vienen desplegando sus iniciativas sin la debida coordinación

y supervisión del Ministerio de Educación y al margen de lo que prescribe la norma en cuanto a la sana convivencia. Así tenemos, por ejemplo, que la Policía Nacional del Perú (PNP) ha creado el programa de los Policías Escolares, que replica los roles de la institución policial en los centros educativos; el Ministerio Público ha creado las Fiscalías Escolares para que los estudiantes designados como Fiscales Escolares se encarguen, como sus émulos, en la prevención del delito en la escuela; la Defensoría del Pueblo hace lo propio creando en las instituciones educativas los Defensores Escolares, que defienden los derechos de los estudiantes que son avasallados por los agresores.

Cada una de estas instituciones actúa independientemente de las otras y en eso no se parecen a sus instituciones matrices, en donde hay colaboración en sus actividades para contrarrestar las ilicitudes que se producen en la sociedad. Nos parece que estas actividades e iniciativas son equivocadas y perjudiciales a los propósitos de una convivencia democrática propuesta en el Reglamento.

¿Por qué las consideramos erráticas y perjudiciales? Porque su método de incursión es vertical y unidireccional, porque trata de imponer un modelo basado en la autoridad, en el poder, y no en la relación horizontal y democrática que propugna la legislación pertinente. Tales propuestas son contrarias al espíritu de la norma y contrarían el propósito de propiciar una relación de sana convivencia.

Cabe recordar el mensaje de J. Delors (1996) cuando advertía que el aprendizaje más importante para el siglo XXI no es el de conocimientos sino el de aprender a convivir. En las escuelas actuales prima un clima de autoritarismo, verticalidad y violencia entre todos los agentes educativos, lo que hace difícil que la convivencia entre estudiantes, entre profesores y entre estudiantes y profesores, coadyuve a la conquista de la calidad de vida en las instituciones educativas, indispensable para acceder a la reclamada calidad educativa.

La convivencia es bastante más que un papelote adherido a la pared en donde se señalan las “normas de convivencia”. Convivir es aprender a vivir juntos todas las contingencias de la vida escolar y social, es aprender que muchas de esas contingencias solo pueden ser solucionadas mediante la solidaridad y la cooperación tanto en la escuela como en la vida.

¿Qué ocurre en las instituciones educativas particulares en donde no existe CONEI? El inciso 9.2 del Reglamento a letra dice: “En las instituciones educativas privadas, de no existir un órgano a cargo de las acciones de convivencia, se conformará el equipo responsable de la promoción e implementación de la Convivencia Democrática según su Reglamento Interno”

De este modo, todas las instituciones educativas del país, independientemente de su condición pública o privada, quedan sometidas al cumplimiento de los preceptos sobre la composición del Comité de Convivencia Democrática y a la función preventiva que debe desempeñar. Basados en la prelación de normas, las instituciones educativas particulares deben adecuar sus reglamentos internos a lo preceptuado en la Ley y el Reglamento.

¿LA LEY ES IGUAL A REPRESIÓN?

El Artículo 4 de la Ley 29719 estipula que el CONEI se encargará de acordar las sanciones que tengan lugar para los responsables de las diversas modalidades de acoso, aunque en ningún otro acápite se habla sobre cuáles serían las sanciones que se aplicarían a los agresores. Eso sí, señala al CONEI como el organismo encargado de dictar las medidas disciplinarias, las

que deben quedar registradas en un Cuaderno de Incidentes, cuyo tenedor en el Director de la institución educativa y copia de ella se debe remitir a la Defensoría del Pueblo.

El castigo se podría definir como toda acción de carácter aversivo y/o punitivo que se realiza con la finalidad de desalentar o eliminar una conducta que consideramos inadecuada y negativa para un contexto o escenario determinado. El castigo reviste una connotación formal cuando es empleada por alguien que está investido de autoridad para hacerlo y, en esos casos, el castigo alcanza visos de aprobación social y hasta se recomienda su empleo como una necesidad para el logro de la buena formación de los niños y adolescentes. Razonamientos verdaderamente conmovedores, pero no por ello dejan de ser estilos de violencia que atentan contra los derechos de los niños y adolescentes.

El argumento más socorrido del empleo del castigo es la eficacia e inmediatez para controlar la conducta que se considera inadecuada. Es cierto que se puede controlar o anular la conducta inadecuada en forma inmediata cuando se apela al castigo, pero ella reaparecerá cuando no estén presentes las contingencias aversivas o punitivas que la inhiban, lo que nos señala que no se ha llegado a corregir a la persona para que aprenda las consecuencias negativas que para él y los otros tiene su conducta disruptiva o de violencia.

El castigo tiene efectos relativos y poco duraderos que no educa a quien lo recibe, provocando más bien reacciones de temor, desconfianza y hasta agresividad. Por lo demás, los castigos se inscriben dentro de lo que se conoce como modelo de déficit, según el cual se trata de eliminar todo aquello que se califica de negativo en el comportamiento de los niños y adolescentes; mientras que mediante el modelo de competencias se busca que enseñarle a los niños y adolescentes identificar y valorar sus fortalezas y definirle una gama de conductas que se espera de ellos para el mayor bienestar personal y relacional.

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2009) opina que el castigo corporal es siempre degradante. La definición planteada por el Comité de los Derechos del Niño contiene dos elementos que permiten distinguir claramente el castigo corporal del maltrato o los malos tratos. En tal sentido, se observan dos elementos: uno subjetivo y otro objetivo.

El primero consiste en la intención de corregir, disciplinar o castigar el comportamiento de la niña, niño o adolescente. El segundo elemento de carácter objetivo se configura con el uso de la fuerza física. La convergencia de estos dos elementos configuran al castigo corporal como una práctica que vulnera los derechos humanos de los niños.

Adicionalmente, el Comité observó que hay otras formas de castigo que no son físicas, pero que son igualmente crueles y degradantes, y por lo tanto incompatibles con la Convención. Entre éstas se cuentan, por ejemplo, los castigos en que se "menosprecia, se humilla, se denigra, se convierte en chivo expiatorio, se amenaza, se asusta o se ridiculiza al niño". Para UNESCO (2009) el castigo físico o corporal tiene graves consecuencias para la salud mental y física de los estudiantes, y se vincula la depresión, la ansiedad, el comportamiento agresivo y la falta de empatía; por consiguiente, el castigo corporal es perjudicial para el estudiante y genera hostilidad, resentimiento y dificultan una buena relación con los maestros.

No obstante a todo lo que sabemos sobre los riesgos de tienen los castigos para la salud social de los niños y adolescentes, la Ley formula un mandato legal puramente sancionador al que están obligados los docentes bajo responsabilidad. En efecto, en el segundo párrafo del Artículo 6 de la Ley 20719, se expresa lo siguiente:

Cuando se trate de casos de poca gravedad, los docentes deben sancionar directamente a los estudiantes agresores, sin perjuicio de su obligación de informar sobre dicho incidente al Consejo Educativo Institucional (CONEI) para los efectos de su inscripción en el Libro de Registros de Incidencias sobre violencia y acoso entre estudiantes.

En esta parrafada, los abogados especialistas que han trabajado la ley anti bullying ponen de manifiesto su completo desconocimiento de la materia que están legislando, como también ponen en evidencia una lamentable falta de coherencia con lo que han prescrito en el artículo 5, en donde se estipula que será el CONEI quien establecerá las sanciones después de haber efectuado la investigación del caso.

Empecemos por examinar lo que la ley llama casos de “poca gravedad”. Admitir y regular la existencia de casos de poca gravedad en el acoso entre iguales o bullying, implica reconocer tácitamente la existencia de modalidades de mayor gravedad, pero ocurre que al no especificar cuáles serían los casos leves o graves, debemos entender que esa calificación queda librada a la interpretación que le proporcione el docente, ¿cuáles serían esos casos en donde los profesores estarían autorizados a sancionar en forma directa?, ¿cuáles los casos que revistan mayor gravedad?

Pensamos que la lógica que han seguido los encargados de la redacción de la ley es la misma que les dicta su experiencia en el ámbito penal, civil o administrativo, lo que para estos casos no solo no es válida, sino que pone en riesgo la salud e integridad de sus protagonistas e induce al docente a exponerse a graves errores aplicativos de la ley.

La doctrina sobre el bullying guarda un prudente silencio sobre la cualificación del bullying o acoso entre iguales, de suerte que esta atrevida recomendación a los docentes tiene su fuente en el derecho penal. En el Perú se conoce un estudio (Amemiya, Oliveros, Barrientos, 2009), donde se hace referencia a modalidades de bullying y que Carozzo, (2012) lo comentaba en los siguientes términos. La clasificación los el acoso entre iguales como severo, moderado y leve se fundamenta en dos criterios:

- 1. La frecuencia del acoso, que hace referencia al número de ocasiones en que se maltrata a la víctima. Si es una vez a la semana, por ejemplo, se trataría de un bullying leve y si fuera entre 4 y 5 días su calificación sería de bullying severo, y*
- 2. La intensidad del maltrato, en donde su calificación estará en función a la intensidad y gravedad del maltrato: una paliza a una víctima será un bullying severo, mientras que un empujón sería una modalidad leve.*

La actuación sancionadora que pudiera llevar a cabo el docente por mandato del artículo 6 no deja de ser aventurada porque la percepción aislada de un hecho “leve” no puede ser relacionado necesariamente con una relación de acoso, como al parecer es la presunción de la norma. La Ley le está otorgando a los docentes la libertad de castigar o sancionar las acciones de violencia que el advierta, sean o no acoso escolar, en virtud de que la ley declara que es obligación de los docentes detectar y prevenir los incidentes de acoso entre iguales.

Sin embargo el mandato de que “los docentes deben sancionar directamente a los estudiantes agresores” es más sensible de lo que parece a simple vista, ya que como

la Ley elude en todo su texto hablar sobre los tipos de sanciones que se deben aplicar a los responsables, el castigo o la sanción que apliquen los profesores queda librada a su libre interpretación. Un verdadero riesgo al que quedan expuestos los docentes y los estudiantes. La supuesta “poca gravedad” a que refiere la Ley implica un desconocimiento de lo que es el bullying.

Lo pernicioso y dañino en el bullying está dado por su práctica sostenida en el tiempo, de suerte que es sibilino pensar que se trata de episodios de poca gravedad. Lo letal del bullying es la acción asfixiante que el agresor y su entorno perpetran contra una víctima expuesta en la más completa indefensión.

Como vemos, los castigos o sanciones que se recomiendan son medidas erróneas e inútiles que no afectan ni cambian nada en la relación de violencia y que al fracasar –como suelen fracasar- da pie a que se estigmatice aún más a los agresores y se promuevan contra ellos medidas sancionadoras más radicales, entre ellas por ejemplo, la penalización de los actos de acoso.

Este párrafo de la Ley contradice lo estipulado en el primer párrafo de este mismo artículo así como lo que prescribe el Artículo 7, donde se indica que los casos de acoso identificados y denunciados por la víctima o sus padres, deben ser informados al CONEI para que sea este organismo el que se encargue de examinar la denuncia y tomar las medidas disciplinarias que se consideren necesarias.

Aún cuando los docentes se encuentren suficientemente informados y capacitados para identificar el bullying, no aprobamos el empleo de medidas sancionadoras para “combatir y erradicar” el bullying en la escuela, ya que ello supondría, según algunas discutibles interpretaciones, aceptar que el bullying es un problema exclusivo de los estudiantes a quienes se debe corregir.

El bullying, hay que insistir en ello, es un problema social y su práctica ocurre porque el contexto social provee a sus componentes (dentro de ellos a los niños y adolescentes) todos los elementos necesarios para que exista y se robustezca en los centros educativos.

EL REGLAMENTO DE LA LEY Y LAS MEDIDAS CORRECTIVAS

Por suerte, el Reglamento de la ley fue producto de una comisión que la integraron organizaciones civiles, no gubernamentales y profesionales, además de la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa (DITOE) del Ministerio de Educación, y representantes del Ministerio Público, el Ministerio de la Mujer, el Ministerio de Justicia y el Ministerio de Salud. Definitivamente, el Reglamento de la Ley 29710 es un instrumento legal largamente más avanzado que la Ley, pese a que muchos detalles del Reglamento fueron definidos en el propio Ministerio de Educación sin que participen los miembros de la Comisión, algunos de cuyos detalles comentaremos críticamente. En la Ley 29719 la palabra sanción o castigo, que aparece amenazante pero vacua, en el Reglamento ha desaparecido completamente y se le ha reemplazado por **medidas correctivas**.

Artículo 13.- De los procedimientos y medidas correctivas.

Los procedimientos y las medidas correctivas para atender situaciones de violencia

y acoso entre estudiantes deben estar establecidos en el Reglamento Interno de cada institución educativa y respetar los derechos de las y los estudiantes, en el marco de la Convención de los Derechos del Niño y el Adolescente.

Este artículo es una verdadera novedad porque introduce medidas educativas en reemplazo de las medidas aversivas y punitivas tradicionales que persiguen la disciplina a cualquier precio. Resulta importante recalcar que los centros educativos, sus directivos y educadores, junto a los demás miembros del CONEI o Comité de Convivencia Democrática deberán evaluar las mejores medidas correctivas que se puedan diseñar sin apelar a los castigos tradicionales.

No será nada fácil para la comunidad educativa cambiar sus actitudes respecto al cambio de las sanciones y castigos por las medidas correctivas. El control de la conducta mediante el castigo ha sido la égida del trabajo disciplinario por su inmediatez y porque no demanda mayor esfuerzo ni imaginación para aplicarlo y sus resultados intimidatorios han llegado a ser disuasivos en muchos casos. Las instituciones educativas, con la complacencia de la sociedad adulta y las autoridades educativas han ido aún más lejos y es así como se ha llegado a constituir un sólido andamiaje de violencia simbólica en las instituciones educativas que se debe empezar a desmontar.

Artículo 15.- Criterios aplicables a las medidas correctivas.

Para los fines del presente Reglamento, todas las medidas correctivas dirigidas a los estudiantes deben ser:

- a. Claras.
- b. Reparadoras y formativas.
- c. Respetuosas de la etapa de desarrollo de las y los estudiantes.
- d. Pertinentes al desarrollo pedagógico.
- e. Respetuosas de la integridad física, psíquica y moral de las y los estudiantes.
- f. Proporcionales a la falta cometida.
- g. Establecidas formalmente por la comunidad educativa y adaptadas a las condiciones y necesidades de las y los estudiantes.
- h. Respetuosas de los derechos de los niños, niñas, adolescentes y los derechos humanos.
- i. Relacionadas con la promoción de la Convivencia democrática.
- j. Consistentes, equitativas e imparciales, que no dependan del estado anímico de quienes apliquen las medidas correctivas.

El ejercicio de una relación de auténtica horizontalidad debe considerar que todos tenemos responsabilidad en la construcción de un clima institucional saludable que debemos conservar y desarrollar cada vez más. Es decir, el éxito de un Plan de Convivencia Democrática en las instituciones educativas dependerá de la participación comprometida y responsable de todos los agentes educativos, lo cual contribuirá a su consolidación exitosa.

En consecuencia, si ese es el propósito de la ley, entonces, ¿Por qué solo se toman medidas correctivas contra los estudiantes?, ¿Por qué solamente se reclama responsabilidades a los padres de familia o apoderados? ¿No sería legítimo, y sensato además, que también se considere medidas correctivas o rectificatorias a las autoridades y docentes de la institución educativa que pongan en riesgo el éxito del Plan de Convivencia Democrática?

¿Acaso no sería pedagógico que los estudiantes adviertan que las medidas correctivas y rectificatorias también les alcanzan a los docentes y directivos de su colegio? Claro que así debería ser, porque todos los individuos de la institución educativa son susceptibles de cometer errores en la construcción de una modalidad de convivencia que es inédita en los escenarios escolares, los que necesitan ser enmendados y corregidos en pro de un desempeño personal y relacional más satisfactorio.

Las medidas correctivas deben ser administradas para todos los que la necesiten, porque todos ellos precisan de aprendizajes que configuren nuevos estilos de sus comportamientos. Tenemos un desacuerdo con lo previsto en el inciso “f”, que dice que las medidas correctivas serán “proporcionales a la falta cometida”, aspecto este que repite una apreciación discutible sobre la calificación de hechos de violencia leve, moderado y severo que ya antes hemos explicado.

La Comisión del Reglamento, en su oportunidad se reiteró en la impertinencia de esta clasificación y recomendó no tomarla en cuenta, pero los asesores legales del Ministerio de Educación a cargo de la revisión del texto del Reglamento, mantuvieron su lógica sancionadora de la que les resulta difícil sacudirse.

Las medidas correctivas que se deben aplicar no son contra la persona, como si ocurre cuando se trata de castigos, sino están orientadas contra una conducta inapropiada específica que afecta el clima de las relaciones interpersonales, las mismas que deben hacerse extensiva a otros contextos en donde se desenvuelven relacionalmente los individuos.

Como una referencia de lo infelices consecuencias que pueden llegar a tener las medidas contrarias a la educación de una convivencia democrática, a guisa de información referimos un suceso judicial reciente que la prensa lo promocionó ruidosamente como un gran logro. El 5º Juzgado de Familia sancionó a un estudiante agresor con 4 meses de terapia psico-emocional y al pago de una reparación civil de 300 soles a favor de la víctima, suma que fue apelada por la familia de la víctima por considerarla insuficiente.

La primera sentencia contra el bullying, la llamó con gran estridencia la prensa en su mejor estilo sensacionalista, y su publicación ha dado motivos para visibilizar entre los padres de familia de las víctimas el valor económico que estas medidas legales contra el bullying les pueden representar. En esta perspectiva no sería de extrañar que las aulas lleguen en su momento a estar integradas por alumnos demandantes y demandados, con padres de familia judicializados entre sí.

¿Qué le espera a la escuela y a la convivencia democrática con estos procedimientos judiciales? Tampoco puede dejar de sorprendernos que la orden judicial disponga para el agresor sesiones terapéuticas psico-emocionales como sanción.

Artículo 16.- Objetivo de las medidas correctivas.

Las medidas correctivas deben permitir que las y los estudiantes puedan reflexionar y aprender de la experiencia vivida, para lo cual es necesario contar con la participación y compromiso de las madres, padres de familia y apoderados, a fin de contribuir a su formación integral y a la Convivencia Democrática de la institución educativa. Trataremos de salir de dudas sobre lo que representan las medidas correctivas, y nada mejor que remitirnos al propio Reglamento, que en el Artículo 3, Glosario de Términos, inciso “f” dice que medidas correctivas “es toda acción que tiene por objeto orientar

la formación y el cambio de comportamientos inadecuados en los estudiantes...”, de lo que se infiere que no se aplican únicamente cuando existen conductas de violencia que afectan la convivencia en la escuela, sino que siempre se debe orientar la formación de los estudiantes enseñándoles las conductas, valores y principios que el Plan de Convivencia Democrática estipule para alcanzar el clima institucional de bienestar y seguridad para todos los agentes educativos.

Empero este artículo no deja dudas que los personajes a quienes se debe aplicar las medidas correctivas son los estudiantes y reclamarle a los padres de familia su colaboración en esta tarea. ¿Cómo han hecho los directivos y los docentes para estar por encima de los riesgos de cometer errores en su gestión y ser siempre los administradores infalibles? ¿Es una falta de respeto imaginar que los directivos y docentes pueden cometer errores y ser pasibles de requerir medidas correctivas? Una vez más el buen propósito del Reglamento es mediatizado por una burocracia intelectual que ignora en todas sus formas lo que es la construcción de la convivencia democrática, los compromisos personales que se exigen para su aplicación cabal y los cambios de actitudes que se deben asumir. Para la construcción de la convivencia democrática no basta la exhibición de posturas altisonantes para la tribuna, se necesita de una total consonancia entre la prédica y la práctica.

Artículo 17.- Prohibiciones.

Está prohibido que las medidas correctivas constituyan actos de violencia, trato cruel, inhumano o degradante, incluidos los castigos físicos y humillantes, así como cualquier otra sanción que pueda poner en peligro la salud y el desarrollo integral de las y los estudiantes. ¿Debe normarse expresamente la prohibición de que los niños, niñas y jóvenes sean maltratados y sometidos a tratos crueles y humillantes en la escuela?

Sin duda, suena paradójico y la realidad es que no debería ser necesario establecer una prohibición sobre aquello que la moral más iletrada sabe que no debe hacerse porque degrada al individuo y lo expone a situaciones de considerable riesgo para su salud social y física.

Lo que ocurre es que muchas de esas conductas (crueldad, maltrato, etc.) han sido parte natural de la institución educativa por siglos, y nos hemos acostumbrado pasiva y resignadamente a esta grosera violación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, como si se tratara de una práctica absolutamente normal el ejercicio impune de una violencia institucionalizada que esta entronizada en la escuela.

Tanto nos hemos habituado a estas prácticas de maltrato que se hace necesaria una norma que la prohíba taxativamente, pese a lo cual la resistencia a superar el empleo de castigos físicos y psicológicos es aún consistente entre docentes y padres de familia.

PELIGROSAS INICIATIVAS LEGISLATIVAS

Un grupo de congresistas ha presentado un Proyecto de Ley, el N.º. 2301-2012-CR, que fue admitido en Mesa de Partes el 30 de Mayo del 2013, y lleva por título Ley que modifica diversos artículos de la Ley 29719, Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas.

Pretender modificar algunos artículos de la Ley 29719, no tendría que llamarnos a sorpresa porque se hacían necesarios y urgentes las mejoras, pero este no es el caso. Todo lo contrario, los

legisladores autores de la iniciativa buscan que hacer más draconiana la ley, proponiendo, ni más ni menos, una suerte de penalización de las acciones de acoso, hostigamiento y bullying en la escuela, sindicándolo como un hecho delictivo que reclama la intervención de la Policía Nacional del Perú y del Ministerio Público, ¿para detener y procesar a quién o a quienes?

Convencidos de que la erradicación del bullying en las escuelas requiere de acciones represivas por parte de la escuela y de las instituciones del Estado, es que modifican el Artículo 6 sobre las obligaciones de los docentes añadiendo un párrafo adicional al que comentamos y criticamos antes, que dice: “Cuando se trate de casos de suma gravedad que impliquen lesiones graves, así como exposición al peligro y delitos contra la vida, el cuerpo y la salud y que involucren participación de estudiantes de la institución educativa y/o instituciones educativas deberá atender y denunciar de inmediato ante el CONEI, el Director y la autoridad policial donde ocurra los hechos y que se ponga a conocimiento del Ministerio Público, para las acciones preventivas de ley” (sic) Ningún caso de bullying es de poca gravedad, si es esa su apreciación o si así les parece.

Lo dañino del bullying radica en que cualquiera de las modalidades de malos tratos que se le impongan a la víctima, sostenidas en el tiempo y en la más completa orfandad por que los espectadores no intervienen, da lugar a nocivos efectos psicológicos personales, perturba su proceso de aprendizaje y daña el clima de la institución educativa.

Los ponentes del ante proyecto, según parece, asocian que únicamente la llamada violencia grave provoca consecuencias y lesiones graves, lo que en modo alguno corresponde a los hechos. Por ejemplo el bullying homofóbico es causa de suicidios en muchos jóvenes sin que ellos/as hayan llegado a recibir golpizas ni maltratos físicos graves, sino burlas, humillaciones, amenazas y ridiculizaciones, que acaso los legisladores consideren leves y soportables.

Es un grave error emplear categorías del derecho penal para las situaciones de violencia escolar y, claro, las imprudentes muestras de rectitud y autoridad que quieren mostrar los congresistas son resultado de la misma soberbia de la primera ley: creer que saben todo y tener oídos sólo para quienes creen que la disciplina autoritaria es suficiente.

Y solo por curiosidad preguntamos, ¿qué hará la policía y el Ministerio Público en estos casos? ¿decretar detención y procesar al agresor? ¿a los profesores? ¿al/a director/a? ¿a los padres de familia? Estas líneas delatan claramente la intención puramente represiva de este proyecto de ley y su rechazo a la administración de políticas correctivas y reeducadoras a los agresores, espectadores y demás miembros involucrados en el bullying en forma directa o indirecta.

Las modificaciones propuesta en el Artículo 7, sobre las obligaciones del director de la institución educativa, sigue la misma ruta que el anterior artículo. Es así como el director/a también, como en el caso de los profesores, debe formular denuncia ante la policía y al Ministerio Público para que actúen de acuerdo a ley. ¿Cuál ley? De hecho no es la 29719 ni su Reglamento.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Para terminar, creo que existen dos tipos de leyes, las leyes injustas y las leyes que no se cumplen. Las leyes tributarias son el mejor ejemplo de las leyes injustas, por que gravan y obligan por igual a todos los individuos a sabiendas que tienen ingresos diferentes. La Constitución Política del Estado y la Ley Anti Bullying, entre muchas otras, son buenos ejemplos de las leyes que no se cumplen. Las bondades que puedan poseer en sus articulados

son un saludo a la bandera, y el principal responsable de que esto sea así es el Estado. En la aplicación de la ley 29719, su más tenaz boicoteador es el Ministerio de Educación, brazo administrativo del gobierno central.

¿Qué podemos hacer? Debemos tener claro que solo queda la voluntad de los maestros como palanca para impulsar el cambio dentro de la escuela, quienes deben forjar una alianza con los estudiantes y los padres de familia para empezar la tarea de agrietar el sistema educativo que la administración burocrática del Estado y del Ministerio de Educación se resisten a cambiar. Caminar por la cuerda floja es vivir, todo lo demás es esperar, afirmaba el comunicólogo Kurt Wallenga. No es tiempo de esperar.

REFERENCIAS

- Amemiya, I., Oliveros, M., Barrientos, A. (2009) Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú, Lima. Recuperado en www.observatotioperu.com/BULLYINGPERU
- Avilés, J.M. (2003) *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao. STEE-EILAS
- Calvo, Ángel y Francisco Ballester (2007) *Acoso Escolar: Procedimientos de Intervención*, Editorial EOS, Madrid.
- Carozzo, Julio César (2014) *Luces y sombras de la Ley 29719 y su Reglamento*, Publicación virtual del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela. Lima-Perú
- Carozzo, Julio César (2012) *El bullying en la escuela: interrogantes y reflexiones*, en Carozzo, J. et al, *Bullying y Convivencia en la Escuela. Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación*, Dennis Morzán Delgado, Impresiones&Empastes, Lima.
- Carozzo, J., Benites, L., Zapata, L., Horna, V. (2012) *El bullying no es juego. Guía para todos*, Dennis Morzán Delgado, Impresiones&Empastes, Lima.
- Castro Santander, Alejandro (2006) *El Ciber Acoso escolar*, en *Revista Ibero Americana de Educación*, N° 38/6, 10-05-06. Recuperado en www.rieoei.org/opinion
- Cerezo, F. (1999) *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Editorial Pirámide, Madrid.
- Fernández, Isabel (2005) *Escuela sin violencia*, Alfaomega-Narcea, Lima.
- Ley 29719 (2011), *Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas*, Lima.
- MINEDU, 2012, *Decreto Supremo N° 010-2012-ED, Reglamento de la ley 29719*.
- Olweus, D. (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Ediciones Morata. Madrid.
- Organización de Estados Americanos (2009) *Informe sobre el castigo corporal y los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes*. <http://cidh.org> Recuperado en www.oas.org/es/cidh/docs/pdf
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003) *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Grao. Barcelona.
- Roldán Eduardo y colaboradores (2013) *Acoso escolar, terror en las aulas. Como abordar el acoso escolar o bullying*. Ediciones de U, Bogotá.
- UNESCO (2009), *Poner fin a la violencia en la Escuela. Guía para docentes*. Recuperado en unesdoc.unesco.org/images

“PAZ EDUCA: 10 AÑOS DE UN PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE VIOLENCIA ESCOLAR EN CHILE”.

Jorge Varela Torres

Rodrigo Bassaletti Contreras

Patricia González López



Jorge Varela Torres. Candidato a Doctor en Psicología y Educación, Universidad de Michigan, Magíster en Psicología, Universidad de Michigan, Magíster en Psicología Educativa, Pontificia Universidad Católica de Chile, Psicólogo Pontificia Universidad Católica de Chile, Becario Fulbright. Docente Investigador Universidad del Desarrollo, Correo electrónico: jvarela@udd.cl



Rodrigo Bassaletti-Contreras. Psicólogo Educativo e Infancia-Juvenil de la Universidad de Santiago de Chile, Magíster en Investigación en Psicología Social por la Universitat Autònoma de Barcelona, Diplomado en Psicología Escolar por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente Investigador del área Prevención de Fundación Paz Ciudadana, asesor en el Programa de Prevención de Violencia Escolar Paz Educa. Docente en la Universidad Alberto Hurtado. Correo electrónico: rbassaletti@pazciudadana.cl



Patricia González López. Psicóloga Educativa e Infancia-Juvenil de la Universidad de Santiago de Chile, Magíster(c) en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Diplomada en Liderazgo Educativo por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente investigadora del área de Prevención de Fundación Paz Ciudadana, asesora en el Programa de Prevención de Violencia Escolar Paz Educa. Correo electrónico: pgonzalez@pazciudadana.cl

“PAZ EDUCA: 10 AÑOS DE UN PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE VIOLENCIA ESCOLAR EN CHILE”.

Jorge Varela Torres

Rodrigo Bassaletti Contreras

Patricia González López

Introducción

El propósito del presente artículo es describir la trayectoria y actuales pilares del programa Paz Educa en Chile, además de algunas lecciones aprendidas con esta labor en terreno para guiar futuras experiencias similares en la región.

Durante casi una década de trabajo en el tema, Fundación Paz Ciudadana [FPC], en colaboración con otras entidades (públicas y privadas) ha estado concentrada en desarrollar tecnologías en materias de prevención social que sirvan a Chile y/o a la región. De acuerdo a esto, la violencia en las escuelas ha sido un tema de interés fundamental para desarrollar.

La primera parte del artículo dará cuenta de los antecedentes del programa y líneas programáticas. Las secciones siguientes describen secuencialmente en el tiempo la trayectoria de diferentes modalidades del programa con el fin de ir destacando la evolución de éste de acuerdo a los aprendizajes obtenidos con el tiempo. En la última sección se discuten las lecciones adquiridas en el proyecto para futuras líneas de investigación y acción en el tema.

La propuesta de intervención del programa está basada en diferentes estudios nacionales e internacionales sobre violencia escolar en Chile, y en otras realidades (Mertz, 2006; Varela & Tijmes 2008; Varela, Tijmes & Sprague, 2009). El desarrollo científico en torno a este concepto fue permitiendo relevar la importancia y la necesidad de contar con propuestas de abordaje integral, basados en evidencia, para prevenir y apoyar establecimientos educacionales. En este marco, Fundación Paz Ciudadana ha estado desarrollando una metodología de intervención que se ha ido consolidando y perfeccionando con el tiempo, en base a diferentes aplicaciones y estudios realizados por la Fundación en Chile en torno a este fenómeno.

El desafío ha sido ir más allá de intervenir frente a episodios concretos de violencia, sino ser capaz de promover intervenciones en distintos niveles y de forma integral. El tema no pasa por centrar la intervención en determinados alumnos(as) “problema”, sino de ser capaz de involucrar a toda la comunidad escolar: alumnos, profesores, asistentes de la educación, apoderados, directivos y la comunidad en general (Sugai et al., 2000).

En este sentido, la escuela puede ser un ambiente que provea un modelaje positivo y un desarrollo integral para los alumnos, tanto social como académico (Sprague & Walker, 2000).

Sumado a lo anterior, los orígenes del programa están basados en la ausencia de programas nacionales que tuvieran una importante trayectoria, pero más relevante aún, robustas evaluaciones que dieran cuenta de su efectividad. A su vez, no lograban dar con una propuesta de intervención sistemática e integral, lo cual dió origen a la búsqueda de experiencia internacionales exitosas (Mertz, 2006).

En Estados Unidos se contactó al Instituto sobre Violencia y Comportamiento Disruptivo (Institute on Violence and Destructive Behavior) de la Universidad de Oregon (EE.UU.), con su programa “Positive Behavior Intervention Support -PBIS- (Apoyo positivo a los estudiantes)”.

Este programa busca promover un desarrollo integral para cada uno de los estudiantes, según sus necesidades. En sus orígenes se desarrolló como una forma de abordaje alternativo para aquellos niños que presentaban significativos problemas de agresión y daño a sí mismos. Con el paso del tiempo y del desarrollo metodológico, se fue trabajando con un rango más amplio de estudiantes y en distintos contextos, extendiéndose de una intervención individual a una para todo el sistema escuela (Sugai et al., 2000; Sugai, 2007). Es integral, puesto que aborda acciones en distintos niveles del sistema: escolar, de sala de clases, familiar e individual.

Su foco de trabajo es toda la cultura escolar en donde la enseñanza y la promoción de conductas prosociales, deseadas y positivas son prioritarias para todos los estudiantes y para todos los miembros de la comunidad escolar (Sugai, 2003). Es preventivo, ya que se dirige a todos los estudiantes de la escuela y no sólo a aquellos que presentan conductas conflictivas. Son tres niveles de prevención: primario, secundario y terciario, adaptados de la literatura de la salud pública en materias de prevención (Sugai & Horner, 2006; Sprague & Walker, 2000). La siguiente figura 1 representa el concepto de los niveles de intervención.

Figura 1

Estructura piramidal de prevención



Fuente: Mertz, 2006

A grandes rasgos, los niveles se entienden de la siguiente forma. El nivel universal o primario busca reducir el número de casos nuevos de algún problema de conducta con intervenciones proactivas dirigidas para todos los alumnos y el personal en los diferentes ambientes del establecimiento, involucrando a la escuela, familia y miembros de la comunidad. Su alcance es universal, es decir para todos los estudiantes, y su intensidad es menor en términos relativos a los otros dos grupos de intervención (Turnbull et al., 2002).

El segundo nivel de intervención reduce el número de casos que presentan el problema de conducta (Sugai et al., 2000; Sprague & Walker, 2000).

Consiste en acciones de mayor intensidad dirigidas a aquellos estudiantes que necesiten más atención para lograr el éxito escolar. Lo que se busca es apoyar a este grupo previniendo problemas

conductuales con una mayor atención por parte de los adultos de la escuela, con un alcance grupal y mayor intensidad (Sugai & Horner, 2006; Sugai, 2007; Turnbull et al., 2002; Farmer et al., 2007).

Finalmente, el tercer nivel de intervención está diseñado para disminuir la intensidad, complejidad y frecuencia de problemas conductuales en aquellos alumnos(as) que no respondan a los dos niveles anteriores y que presenten problemas conductuales y comportamientos de riesgo. Son intervenciones individuales de apoyo intensivo integral para cada estudiante que lo requiera.

Son especializadas, requieren personal con tiempo, entrenamiento específico y recursos destinados para esto, como también, el apoyo administrativo del establecimiento (Sugai et al., 2000; Sugai & Horner, 2006; Sugai, 2007; Farmer et al., 2007). }Tiene un alcance específico y una intensidad mayor (Turnbull et al., 2002).

Paz Educa (Fundación Paz Ciudadana 2005 - 2008)

El programa de prevención de violencia escolar Paz Educa se inicia el año 2005 en la comuna de Puente Alto, en 3 establecimientos educacionales municipales. Este trabajo se desarrolló gracias a la colaboración de la Corporación Municipal de Puente Alto, la Fundación San Carlos del Maipo, y el apoyo técnico de Jeffrey Sprague, co-director del Instituto sobre Violencia y Comportamiento Disruptivo.

Tal como describimos anteriormente, el centro ha impulsado PBIS como una apuesta por la prevención en una mirada holística que contempla estrategias a nivel universal (para toda la comunidad), selectivo (para grupos específicos que necesitan un apoyo complementario) e individual (para aquellos estudiantes que requieren atención focalizada y un seguimiento más intensivo).

Además, promueve la creación de una cultura escolar positiva, promotora de comportamientos esperados, estrategias preventivas y reconocimientos. En vez de centrarse en la violencia, promueve una escuela saludable, centrada en el apoyo y desarrollo integral de sus estudiantes (Varela, 2011). De esta manera, se busca mejorar la convivencia y la seguridad dentro de los establecimientos educacionales, impactando positivamente en el clima organizacional y facilitando el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Esta experiencia piloto logró resultados positivos en su evaluación, especialmente en uno de los tres establecimientos, donde la encuesta de autorreporte realizada a alumnos antes y después del programa, más los registros propios del colegio, permitió establecer una disminución de hechos de violencia entre estudiantes al cabo de dos años y una disminución de los envíos a inspectoría por problemas de violencia y/o conducta (Varela, Tijmes y Sprague, 2009).

Durante los años 2007 y 2008, se trabajó con establecimientos municipales de Huechuraba y Recoleta. Los resultados mostraron efectividad del programa en materias promocionales y preventivas (Varela, 2011). Cabe señalar, que en esta implementación se incorpora al esquema de trabajo algunos elementos propios de la realidad local, tales como la coordinación del colegio con distintas instancias del municipio y otras redes de apoyo, en función de las necesidades de cada colegio.

Programa PreVE (Fundación Paz Ciudadana y Subsecretaría de Prevención del Delito 2013-2014)

Durante el año 2012, FPC y la Subsecretaría de Prevención del Delito [SPD] del Ministerio del Interior y Seguridad Pública del Gobierno de Chile, diseñaron en co-autoría el Programa de Prevención de Violencia Escolar, PreVE, elaborado sobre la base del Programa Paz Educa (Varela, Tijmes. & Sprague, 2009).

Los fundamentos teóricos que inspiran al PreVE recogen las experiencias antes mencionadas (Programa Paz Educa 2005-2006/2007-2008) las cuales son principalmente de carácter preventivo a nivel universal, selectivo e indicado, basadas en el enfoque triestamental del PBIS (Varela y Tijmes, 2008).

El PreVE durante su proceso de elaboración (2012) fue enviado en una primera versión a un comité de cinco expertos chilenos en el ámbito de la convivencia y la violencia escolar, a un profesional representante del Ministerio de Educación [Mineduc] y a un experto internacional. Posteriormente, considerando las sugerencias recibidas, se diseñó una segunda versión, la que fue enviada nuevamente al equipo de Mineduc para asegurar que el Programa estuviera alineado completamente con la Política Nacional de Convivencia Escolar (Mineduc, 2011).

Finalmente, luego de incorporar las últimas sugerencias de cambio de Mineduc y de un proceso de edición por parte de cada jefatura de FPC y la SPD, se envía a imprenta (Subsecretaría de Prevención del Delito & Fundación Paz Ciudadana, 2013).

El PreVE tiene como objetivo lograr instalar, a lo largo de 2 años académicos, un sistema preventivo que permita disminuir los reportes de observador, víctima y victimario de violencia escolar, entregando un modelo de gestión al equipo encargado de la convivencia escolar del establecimiento educacional para elaborar un plan de acción que permita implementar estrategias para prevenir la violencia escolar. El programa incorpora dentro de su estructura actividades tanto preventivas como de intervención, las cuales deben ser lideradas siempre por un equipo de trabajo que sea capaz de organizar de manera sistemática todas las actividades y talleres, considerando las necesidades de cada establecimiento y sus recursos. Junto a lo anterior, el compromiso y liderazgo del director(a) fue un importante requisito para acceder al programa.

Dentro de las condiciones que establecía para su implementación se encuentra el trabajo de un Encargado(a) de Convivencia y un equipo conformado para trabajar en este ámbito de manera regular, exigidos por la Ley N°20.536 sobre Violencia Escolar a todos los establecimientos educacionales del país. El programa consta de una primera etapa llamada 1) Diagnóstico y Sensibilización de la Comunidad Educativa, que contiene seis sesiones de trabajo que tienen como objetivo realizar un diagnóstico al establecimiento educacional, y trabajar en la sensibilización del equipo de convivencia y la comunidad educativa sobre la relevancia de prevenir la violencia.

Una segunda etapa llamada 2) Plan de Acción que contiene treinta sesiones de trabajo que tienen como objetivo entregar estrategias para gestionar acciones de prevención e intervención dirigidas a toda la comunidad educativa. Y una última etapa llamada 3) Evaluación de Resultados del Plan de Acción que contiene cuatro sesiones de trabajo que tienen como objetivo analizar los resultados de la implementación de acciones y elaborar una agenda futura.

Con el objetivo de crear una política pública basada en la evidencia, la FPC y la SPD elaboran en conjunto un proyecto piloto para implementar el PreVE. Este proyecto se inicia en abril del 2013 en 13 establecimientos educacionales municipales en dos comunas a cargo de la supervisión técnica de equipo de prevención de FPC, en junio del 2013 en 20 establecimientos educacionales municipales en seis comunas a cargo de la supervisión técnica del equipo de prevención de la SPD y, en octubre del 2013, en otros 20 establecimientos municipales en cinco comunas a cargo también de la supervisión técnica de la SPD.

Para asegurar que el programa se implementara siguiendo sus lineamientos técnicos fundamentales, se contrató a un profesional del área de las ciencias sociales por comuna, llamado Coordinador PreVE, el cual tenía 10 horas semanales por escuela o liceo para apoyar al Encargado de Convivencia y al equipo de convivencia escolar en la implementación del programa. El año 2013, FPC financió al Coordinador PreVE a través de un convenio realizado con la Municipalidad de La Florida y la Fundación Ibáñez Atkinson (en el caso de lo Barnechea).

A su vez, la SPD elaboró un convenio de colaboración y de traspaso de recursos con los sostenedores de sus establecimientos educacionales, en

estos casos la municipalidad o corporación municipal de cada comuna.

El segundo año de implementación todos los coordinadores PreVE fueron financiados a través de la elaboración de un convenio de colaboración y traslados de recursos realizados entre la SPD y cada sostenedor educacional.

Los coordinadores PreVE, luego de su selección, asistieron al inicio a una jornada de capacitación de 2 días a cargo del equipo de prevención de ambas instituciones involucradas.

Posteriormente, asisten una vez al mes a una reunión de seguimiento a cargo de FPC y la SPD, en donde debían presentar su estado de avance y las dificultades que iban enfrentando por cada establecimiento educacional a cargo.

Todo coordinador contaba con un usuario en la página web del programa donde reportaba de manera escrita los avances y las planificaciones acordadas en conjunto con el establecimiento escolar, como una forma de sistematizar el trabajo.

Paz Educa (Fundación Paz Ciudadana 2015-2016)

A partir de la experiencia PreVE y Paz Educa anteriores, el modelo de trabajo se perfecciona hacia la versión más reciente del programa.

Dentro de los aprendizajes obtenidos en la última versión se encuentra la necesidad de fortalecer las instancias que permitan instalar competencias en los equipos de convivencia de los establecimientos, así como también en los profesionales de las corporaciones sostenedoras.

Este aspecto es especialmente relevante, debido a que la rotación de los equipos de los establecimientos implica la pérdida de recursos humanos capacitados, por lo cual se apuesta por una capacitación a equipos más estables como los de la Corporación Municipal de Educación de la comuna. Principalmente, se busca generar mayor autonomía en los equipos de los colegios que les permita mantener en el tiempo las prácticas instaladas, luego de finalizar el período de asesoría.

De esta manera, en esta versión de Paz Educa (2015-2016), Fundación Paz Ciudadana implementa el programa por medio de capacitaciones intensivas dirigidas a la Corporación Municipal de Educación y a los equipos de convivencia de los 12 establecimientos educacionales participantes, todos del municipio de La Florida. Posteriormente, coordinadores municipales apoyan a cada colegio en la implementación de lo visto en cada capacitación, sin embargo, el plan es liderado íntegramente por el equipo del establecimiento.

El ciclo “capacitación - implementación” es llamado “módulo de trabajo”. La organización del programa consta de 3 fases: 1. Instalación, 2. Implementación y, 3. Evaluación, divididas a su vez en 8 módulos de trabajo.

Para facilitar que el colegio pueda llevar a la práctica los contenidos vistos en cada capacitación, Fundación Paz Ciudadana entrega documentos a los equipos con la descripción de cada módulo de trabajo y sus conceptos centrales, además de las fichas de trabajo necesarias o sugeridas para la implementación. En la generación de este material, se cuenta además con la colaboración económica de Fundación Ibáñez Atkinson.

A nivel de contenido, en esta versión se complementa la mirada triestamental del PBIS y Paz Educa originales, con el desarrollo teórico del enfoque formativo impulsado por la Política de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación, originalmente incorporado durante PreVE. De esta manera, se organizan los temas en el Modelo de Gestión de la Convivencia Escolar Paz Educa, conformado por 4 ejes de gestión (1. Disciplina Formativa; 2. Sistema

de Información, 3. Prevención Selectiva e Individual y, 4. Prevención Situacional), cada uno formado por componentes que marcan los objetivos a cumplir en cada eje de trabajo.

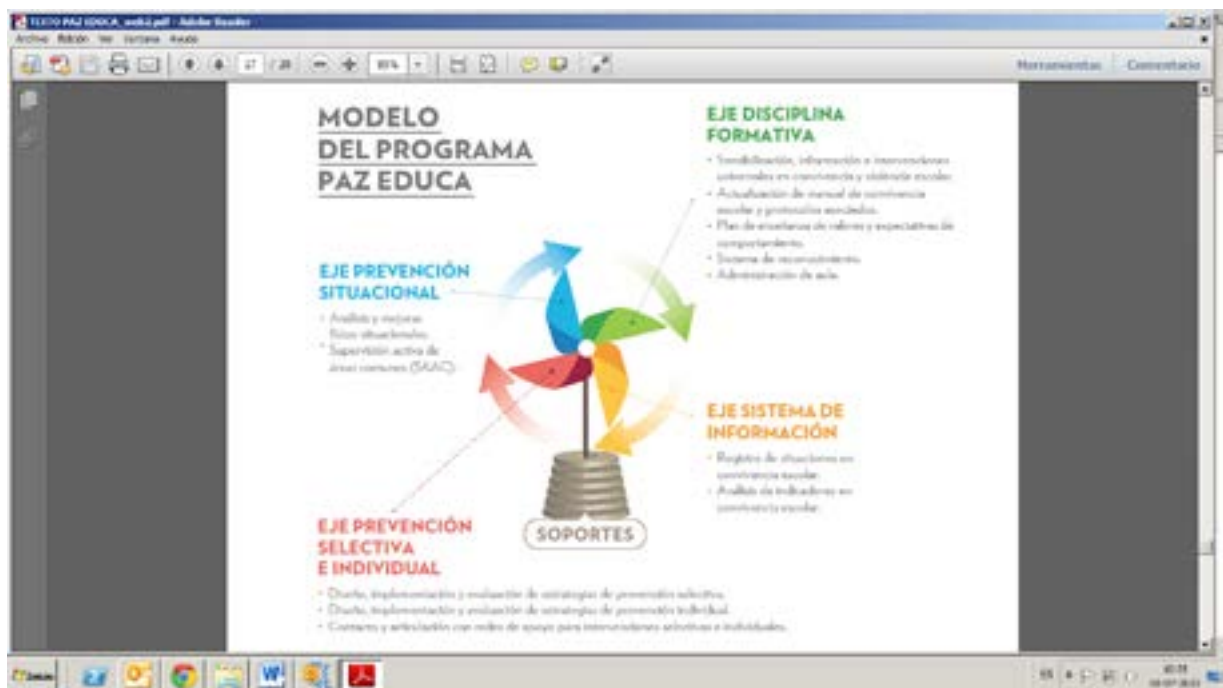
De igual forma, el análisis de resultados de PreVE, permitió identificar características particulares de aquellos colegios en donde se observó un impacto del programa, relacionadas con la forma de realizar las acciones de sus equipos: representatividad de los estamentos en esos equipos de convivencia, plan de acción construido colaborativamente y socializado con la comunidad, monitoreo constante del plan, la consideración de los recursos, personas y tiempos para la concreción de acciones, la generación de los tiempos necesarios para trabajar el tema y muy especialmente, la presencia activa del director(a) en la revisión de las metas co-construidas.

A todas estas características se les llamó “soportes de gestión de la convivencia”, puesto que dan cuenta de qué tan firme, consistente y autónoma es la estructura organizacional del establecimiento, lo cual será clave en la continuidad del modelo de trabajo en el tiempo una vez finalizada la asesoría.

Los ejes, sus componentes y los soportes, son representados por la siguiente figura de un remolino, en donde cada eje es un aspa y su base son los soportes de gestión. La figura 2 sintetiza este esquema.

Figura 2.

Modelo de gestión de la convivencia escolar Paz Educa (marzo, 2015).



Es importante señalar que las distintas acciones implementadas por el colegio tendrán el fin de fortalecer uno o más componentes (objetivos en convivencia). En este sentido, el producto final del programa es ofrecer al colegio un sistema de gestión para impactar en la convivencia escolar, de manera planificada y en base a indicadores generados por el mismo colegio, que les permita evaluar constantemente sus prácticas organizacionales.

Este sistema se materializa en el apoyo al colegio para la construcción del Plan de Convivencia Escolar, hoja de ruta anual para intencionar la convivencia pacífica en la comunidad educativa. Una vez finalizada su implementación, se espera evaluar el programa de acuerdo a sus niveles de convivencia y violencia antes y después de la implementación.

Comentarios finales

Los apartados anteriores han descrito la trayectoria del programa durante los últimos años los cuales han permitido ir perfeccionando su diseño e implementación. Paz Educa es un programa de prevención de violencia escolar que se ha ejecutado cerca de 10 años. La versión actual responde a una construcción conjunta, que en un principio rescata una experiencia exitosa internacional, y que posteriormente se va nutriendo de los aportes de cada uno de los colegios que han participado en el programa desde el año 2005, incorporando elementos propios del contexto nacional como la ley de violencia escolar, la política nacional de convivencia escolar, la organización municipal de las escuelas públicas, y el enfoque formativo promovido por el Ministerio de Educación. En este contexto, algunos de los principales aprendizajes y desafíos son los siguientes.

La constante evaluación y sistematización del programa ha sido muy importante para tener un feedback cualitativo y cuantitativo de sus respectivas implementaciones. Los insumos cualitativos provenientes de estudiantes, profesores y coordinadores han sido vitales para flexibilizar componentes y tiempos de la implementación del programa. Las evaluaciones de carácter cuantitativo por su parte han sido útiles para reconocer resultados del programa de acuerdo a los tipos de violencia. Por ejemplo, en casos de expresiones más complejas de violencia en la escuela resultan necesarios apoyos especializados de intervención, en particular a nivel más comunitario. En este sentido, las evaluaciones y sistematizaciones permanentes han sido importantes para ir perfeccionando el programa con el paso del tiempo. Los próximos desafíos apuntan en aumentar la complejidad de los diseños de evaluaciones, incorporando grupos de control, por ejemplo. Este punto resulta crucial para destacar la importancia de la sostenibilidad del programa en el tiempo. Lograr que el programa sea sostenible en el tiempo es un gran desafío para las comunidades escolares, pasando por sus propias autoridades locales, hasta organismos gubernamentales. La experiencia del programa ha mostrado la importancia de instalar estrategias a lo largo del periodo de implementación para dar consistencia a ese trabajo. La continuidad del programa puede pasar por lograr identificar nuevos mecanismos de alianzas entre lo público y privado, los cuales puedan apoyar investigación y acción de este tipo de iniciativas.

Considerando la emergencia de nuevos tópicos en psicología y educación, los programas de prevención necesitan estar conscientes de estas temáticas, tales como diversidad (étnica, sexual, etc.), inclusión, necesidades educativas especiales, por nombrar algunas. Las escuelas son reflejos de realidades de su cultura, que también resultan ser diversas.

En este sentido, es importante poder incorporar esos nuevos contenidos. Los temas emergentes forman también parte de nuevas materias de investigación en el país que son importantes de fortalecer, usando diversos métodos de indagación.

Referencias

Farmer, T., Farmer, E., Estell, D., Hutchins, B. (2007). *The Developmental Dynamics of aggression and the Prevention of School Violence. Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(4). 197-208.

Mertz, C. (2006). *La Prevención de la Violencia en las Escuelas. Programa Paz Educa. Santiago, Chile: Fundación Paz Ciudadana.*

Ministerio de Educación, Mineduc (2011). *Política nacional de convivencia. Chile: Autor.*

Sprague, J. & Walker, H. (2000). *Early identification and intervention for youth with antisocial and violent behavior. Exceptional Children*, 66(3), 367-379.

Subsecretaría de Prevención del Delito & Fundación Paz Ciudadana, 2013. *PreVE, Programa de Prevención de Violencia Escolar. Manual de Implementación. Santiago, Chile.*

Sugai, G. & Horner, R. (2006). *A Promising Approach for Expanding and Sustaining School-Wide*

Positive Behavior Support. School Psychology Review, 35(2), 245-259.

Sugai, G. (2003). Commentary: Establishing Efficient and Durable Systems of School-Based Support. School Psychology Review. Volume 32, N° 4, pp. 530-535.

Sugai, G. (2007). Promoting Behavioral Competence in Schools: A commentary on Exemplary Practices. Psychology in the Schools, 44(1).

Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull III, H. R., Wickham, D., Wilcox, B., and Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. Journal of Positive Behavior Interventions, 2, 131-143.

Turnbull, A., Edmonson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor W., Freeman, R., Guess, D., Lassen, S., Mccart, A., Park, J., Riffel, L., Turnbull, R., Warren, J. (2002). A blueprint School wide Positive Behavior Support: Implementation of the Three Components. Council for Exceptional Children. 68(3), 377-402.

Varela, J. & Tijmes, C. (2008). Conceptos. Prevención de la violencia escolar: Paz Educa. Fundación Paz Ciudadana, 5, 1-16.

Varela, J., Tijmes, C., & Farren, D. (2010). Violencia escolar en educación básica: evaluación de un instrumento para su medición. Santiago, Chile: Fundación Paz Ciudadana.

Varela, J., Tijmes C. & Sprague, J. (2009). Paz Educa: Programa de prevención de la violencia escolar. Santiago, Chile: Fundación Paz Ciudadana.

“EL DILEMA DEL ESPECTADOR: UNA SITUACIÓN DE AGRESIÓN A OTROS DURANTE RECESO ESCOLAR”

Elsa N. González González

Tania Bornaz Villagarcía



Elsa N. González González es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Kino, dedicada actualmente a la investigación en temas de aprendizaje y desarrollo, socialización y convivencia escolar en el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C., Carretera a la Victoria km 0.6, Ejido la Victoria. Apdo. Postal 1735, C.P. 83304, Hermosillo, Sonora, México; Correo electrónico: lcengg@gmail.com



Tania Bornaz Villagarcía: Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela (Perú)
Correo electrónico bornaztania@gmail.com

“EL DILEMA DEL ESPECTADOR: UNA SITUACIÓN DE AGRESIÓN A OTROS DURANTE RECESO ESCOLAR”

Elsa N. González González

Tania Bornaz Villagarcía

Resumen

La historia dramática de Sergio, alumno del 3ro de secundaria, que conmocionó a la comunidad de Sonora en México en el 2013 fue la motivación para realizar este estudio de interpretación proyectiva que evalúa sobre el juicio moral de los alumnos espectadores de una agresión.

El objetivo de este estudio es aplicar la Teoría de Juegos, en una situación sui generis, para analizar el juicio moral que tiene el espectador cuando existe un vínculo filial/fraternal con el agresor en el contexto escolar .

El estudio fue realizado con 260 alumnos de 1ro, 2do y 3ro secundaria pública, de entre 12 y 16 años de edad, en una escuela de Hermosillo, Sonora, México.

Uno de los resultados más relevantes muestran que ante la diversidad de género (cuando se trata de una agresora) exista o no una relación filial/fraternal la percepción que se inclina es la protección hacia la agresora por parte de los espectadores. Por otro lado el agresor que tiene lazos filiales/fraternales con los espectadores es protegido por estos.

Eje temático:

Diversidad Educativa e Inclusión: Violencia Escolar

Palabras Clave: Espectador, agresor, relación entre pares

Introducción

Dentro del marco de la violencia escolar los niños asumen roles que pueden ser de agresor, víctima y espectador. Caracterizando al agresor observamos que aplica distintos tipos de agresiones que van desde una pelea momentánea hasta acoso escolar o bullying en sus grados más altos, donde las agresiones se vuelven recurrentes y ponen en riesgo afectivo – emocional a la víctima.

Por su parte Olweus (2001) agrupa a los espectadores en: seguidores, partidarios, espectadores supuestamente neutrales, posibles defensores y defensores. Mientras que Salmivalli, Lagerspetz, y otros (1996), hacen mención de los diferentes roles básicos que asumen los escolares en un episodio de violencia: el acosador, el seguidor de éste, el que refuerza la situación, el que opta por escapar cuando se acosa a otra persona, y la víctima. Así pues, podemos inferir que aunque distintos autores los nominan de diversas formas, siempre coinciden en la misma tipología: agresor, víctima, pro víctima, pro agresor, y los supuestos no participantes.

La complejidad del estudio precisa que cualquiera de los actores puede cambiar su rol al ocurrir una transformación situacional, lo que nos hace reflexionar acerca de los factores que pueden incurrir en esta transformación (Cobo y Tello, 2008; Elliot, 2008).

Con estos criterios se propicia explorar y conocer si el papel y actuación que toman los espectadores está mediado por los lazos relacionales socio – afectivos filiales / amicales que se puedan tener con el agresor.

Definiendo el objetivo del presente trabajo cuyo centro es analizar si las diferencias de género y de lazos filiales/fraternales intervienen en el juicio moral de los alumnos al interpretar láminas donde se observan situaciones de agresión dadas en un mismo escenario con diferentes agresores.

Método

Se trata de un estudio descriptivo de corte transversal, utilizando una encuesta de auto reporte y entrevistas individuales, en el que se utilizó una muestra probabilística de estudiantes bajo la premisa de representatividad, buscando tener un tamaño de muestra suficiente que nos permita lograr el objetivo de la investigación dando un panorama general del entorno de la escuela estudiada.

Participantes

Participaron en el estudio alumnos 1°, 2° y 3° grado de secundaria pública del turno vespertino en Hermosillo, Sonora, México, con una muestra total de 260 alumnos, que representa el 70.5% del total de la población escolar estudiada. (Ver tabla I de proporción de la muestra estudiantil por grado).

Tabla I. Proporción estudiantil por grado y sexo.

NIVEL ESCOLAR	HOMBRES	MUJERES
1ERA GRADO	52	38
2DO GRADO	52	38
3ER GRADO	53	27
TOTAL	103	157

Diseño del Instrumento

Basados en la Teoría de Juegos, se ha retomado el esquema del “dilema del tranvía” de Philippa Foot (1976), que plantea la pregunta: ¿Matarías a una persona por matar a cinco?, en donde se pone en juego la decisión de las personas frente a una situación que, en cualquiera de sus opciones de actuación posibles enfrenta al sujeto con su moral y valores propios.

El instrumento se ha creado a partir de un auto reporte de escala Likert de siete puntos, basados en esta idea de enfrentar al sujeto de estudio a situaciones, donde las posibles fuentes de actuación conlleven siempre un punto negativo o de confrontación valorativo culturalmente hablando.

La prueba consta de dos momentos. En un primer momento se plantea una sola situación de violencia escolar con cuatro diferentes tipos de agresores que tienen que ver con tipos diferenciados de relaciones (un alumno, una alumna, un hermano (a), o su mejor amigo (a) con respecto al papel del sujeto estudiado que asume el rol de espectador, el cual deberá tomar la decisión de actuar frente a esta situación. Y en un segundo momento, se aplica una entrevista breve y semi-estructurada a los alumnos que respondieron con ítems abiertos para conocer cuál es su punto de vista y porque lo harían de la forma en que lo plantean.

Procedimiento

Primero para realizar el estudio, logradas las autorizaciones del directivo y docentes del centro escolar de nivel secundaria de turno vespertino se llevó a cabo una inducción y presentación del instrumento reiterando la anonimidad de sus datos.

Segundo, se procede al asentimiento de los alumnos para su participación, luego a ubicarlos en el ambiente de la biblioteca, previamente adaptada con escritorios de poco más de 2 metros de largo, se le pedía a un alumno sentarse en una esquina y a otro en contraposición, (esto para evitar que estuviesen juntos y sus respuestas se vieran influenciadas por la presencia de sus compañeros); por

lo que cada sesión de trabajo representó la atención de 10 a 15 alumnos máximo.

Seguido se aplica la encuesta a todos los grados (1°, 2° y 3°) de la escuela en todos los grupos (5 grupos por cada grado), tomando como muestra el total de los alumnos de la escuela que se encontraban presentes en ese momento.

Al terminar de responder la encuesta, a los alumnos que habían contestado con respuestas abiertas se les entrevistababrevemente para conocer un poco más sobre el qué harían y el porqué de sus respuestas.

Análisis de Resultados

El estudio se llevó a cabo utilizando análisis de frecuencias y comparación de medias a través de ANOVA de un factor, utilizando el programa IBM SPSS 21 (Statics editor de datos); donde se compara el grado, sexo y edad de los alumnos en relación con cada una de las cuatro variables planteadas en el instrumento.

En un primer análisis se buscaba conocer las frecuencias de respuesta que otorgaron los alumnos a cada una de las variable (Ver tabla II).

Tabla II. Tabla de frecuencias para las variables: Un alumno, Una alumna, Mejor amigo(a), Hermano (a) agrade a otros niños.

	Un alumno	Una alumna	Mejor amigo(a)	Tu Hermano	TOTAL
A. No decir nada y hacer como que no veo	22	16	38	23	99
B. Decirle a la maestra	176	119	103	79	477
C. Tratar de intervenir para que no agredan a los niños	44	105	73	87	309
D. Unirme al alumno para agredir a los niños	5	7	13	14	39
E. Quedarme viendo a ver qué pasa	13	8	13	27	100
F. Vengar a los niños de alguna forma	0	5	4	10	19
G. Otra forma	0	0	16	20	36

La tabla II muestra una mayor frecuencia de actuación al “decirle a la maestra” y “tratar de intervenir para que no agredan a los niños”, que representan actuaciones de intervención indirecta y directa respectivamente; mientras que la actuación de “vengar a los niños de alguna forma” representa la opción menos utilizada frente a una situación de agresión hacia otros.

Para describir la ocurrencia en la frecuencia de las variables y las actuaciones asociadas a ellas de una forma más representativa, a continuación se esquematiza la tabla III en porcentajes para cada variable.

Tabla III. Tabla de frecuencias representado en porcentajes para las variables: Un alumno, Una alumna, Mejor amigo(a), Hermano (a) agrede a otros niños.

	1.Un alumno	2.Una alumna	3.Mejor amigo(a)	4.Tu Hermano
A. No decir nada y hacer como que no veo	8%	6%	15%	9%
B. Decirle a la maestra	68%	46%	40%	30%
C. Tratar de intervenir para que no agredan a los niños	17%	40%	28%	34%
D. Unirme al alumno para agredir a los niños	2%	3%	5%	5%
E. Quedarme viendo a ver qué pasa	5%	3%	5%	10%
F. Vengar a los niños de alguna forma	0%	2%	1%	4%
G. Otra forma	0%	0%	6%	8%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

En la tabla III, en la situación 1 (Un alumno agrede a otros) se puede observar que la actuación del espectador ante esa situación se ve sesgada con un 68% a la opción B “Decirle a la maestra”, mientras que las opciones F “vengar a los niños de alguna forma” y G “Otras formas” no se ven reflejadas, representando 0% de ocurrencia en estos tipos de actuación.

En la misma tabla, en la situación 2 (una alumna agrede a otros niños) se observa que la opción C “Tratar de intervenir para que no agredan a los niños” toma parte equitativa frente a la opción B “Decirle a la maestra”, apareciendo en menor medida la opción F “Vengar a los niños de alguna forma” y siguiendo sin aparecer como opción la letra G “Otras formas de actuación”.

Posteriormente, en la situación 3 (tu mejor amigo(a) agrede a otros niños) se observa una mayor representatividad de otras opciones de actuación con respecto a la prevalencia de las opciones B “Decirle a la maestra” y C “Tratar de intervenir para que no agredan a los niños”, aunque siguen presentando éstas los mayores porcentajes. Sin embargo, en esta situación toma relevancia la opción G “Otra”, que alude a otras formas de actuación no especificadas, con un 6% de representatividad.

Finalmente en la situación 4 (tu hermano(a) agrede a otros niños) se observa que las opciones A, D, E, F y G en conjunto toman parte significativa frente a las opciones B y C, donde B "Decirle a la maestra" ya no representa la más alta frecuencia como había ocurrido en las anteriores situaciones, por lo que C "Tratar de intervenir para que no agredan a los niños" toma el primer lugar de ocurrencia frente a una situación de agresión escolar, tal que, el agresor es el hermano(a) del sujeto espectador.

Posteriormente, se realizaron análisis de comparación de medias a través de ANOVA de un factor (edad, sexo y grado). Siendo los resultados para cada factor los siguientes:

Como primer factor se toma la edad para conocer si existen diferencias en las medias entre los alumnos de 12, 13, 14, 15 y 16 años de edad con relación a su actuación como espectadores frente a una situación de agresión escolar (Véase tabla IV)

Tabla IV. Descriptivos de medias utilizando ANOVA del factor edad, variables: Un alumno, Una alumna, Mejor amigo(a), Hermano (a) agrede a otros niños.

Edad	12	13	14	15	16	TOTAL
Un alumno	2.38	2.06	2.12	2.52	2.00	2.27
Una alumna	2.28	2.37	2.55	2.77	2.75	2.57
Mejor Amigo(a)	2.44	2.59	2.84	2.84	3.08	2.75
Hermano(a)	2.69	3.02	3.21	3.50	3.08	3.20

En la tabla IV destaca que entre más grandes son (en cuanto edad refiere) mayor es su sentido filial/fraterno con respecto a una alumna, a su mejor amigo(a) y a su hermano(a), representando estos dos últimos los más altos puntajes de protección ala agresora

Posterior a esto se procedió a realizar un análisis de comparaciones múltiples utilizando la medida de Scheffé, otorgando diferencias de medias significativas en un nivel de .05. Se presenta un nivel de significancia en la comparación de edades entre 15 años con respecto a los de 13 y 14 años dentro de la primera variable "un alumno agrede a otros niños", $p < .0^*$. Mientras que para las demás variables no se presenta ninguna otra comparación significativa.

Tabla V. Descriptivos de medias utilizando ANOVA del factor sexo, variables: Un alumno, Una alumna, Mejor amigo(a), Hermano (a) agrede a otros niños.

Sexo	Hombres	Mujeres	TOTAL
Un alumno	2.38	2.13	2.27
Una alumna	2.63	2.48	2.57
Mejor Amigo(a)	2.84	2.64	2.75
Hermano(a)	3.26	3.13	3.20

En lo que respecta a la comparación de medias con el factor de sexo, en la tabla V se puede observar que los niveles de protección al agresor son levemente mayores en los hombres que en las mujeres, donde el nivel más alto de protección al agresor es presentada si éste es el hermano del espectador hombre; y por otro lado el menor nivel de protección al agresor es presentado cuando el agresor es un alumno hombre y el espectador es una mujer. En este caso (tabla V) debido a que sólo se cuentan con dos variables, no es posible realizar un análisis de comparación múltiple, sin embargo se realizó la prueba T de student, la cual no reportó niveles de comparaciones significativas.

Tabla VI. Descriptivos de medias utilizando ANOVA del factor grado escolar, variables: Un alumno, Una alumna, Mejor amigo(a), Hermano (a) agrede a otros niños.

Grado	1°	2°	3°	TOTAL
Un alumno	2.21	2.12	2.39	2.27
Una alumna	2.35	2.52	2.71	2.57
Mejor Amigo(a)	2.43	2.95	2.83	2.75
Hermano(a)	2.79	3.21	3.42	3.20

Finalmente, para el factor de grado o nivel académico se observa una diferencia leve en la actuación del espectador con respecto al agresor entre ser ajeno (un alumno, una alumna) o cercano (mejor amigo(a), hermano(a)), así como niveles mayores de protección al agresor en alumnos de 3° grado, excepto para el rubro de protección para mejor amigo(a), donde la media de los alumnos de 2° grado puntea más alto. (Véase en tabla VI).

Posterior a esto se procedió a realizar un análisis de comparaciones múltiples utilizando la medida de Scheffé, otorgando diferencias de medias significativas al nivel .05, observando una significancia a la comparación entre 1° y 3° dentro de la variable "una alumna agrede a otros niños", así como, se mostró una diferencia en estos mismos grados con respecto a la variable "tu hermano (a) agrede a otros niños" $p < .0^*$. Mientras que para las demás variables no se presenta ninguna otra comparación significativa.

Conclusiones y Recomendaciones

1. Los alumnos que tienen entre 15 y 16 años se encuentran en su mayoría en el 3° grado de secundaria, lo que explicaría la relación de los altos valores de puntuación alcanzada en la prueba en estos dos factores, lo que pudiera interpretarse como que, entre más edad e interacción con los demás se tengan, más fuertes son los lazos relacionales que se entretienen culturalmente, lo cual se ve reflejado mayormente en los varones.

Con este hallazgo de fortalecimiento de los lazos relacionales entre alumnos de 15 y 16 años, que cursan el 3ro de secundaria, es propicio proponer que para disuadir los niveles relacionales de agresión y convertirlos en relaciones solidarias la estrategia didáctica en el aula de clase es el trabajo colaborativo aplicada transversalmente en todas las áreas académicas.

Es evidente que se genera la necesidad de un programa piloto para comprobar, medir, y evaluar la estrategia recomendada, cuyos resultados favorables estamos seguros servirá de insumo para la elaboración de políticas públicas para el sector educación en base a investigaciones y experiencias exitosas que se puedan replicar en ámbitos similares.

2. En cuanto a la protección del espectador para con los diferentes agresores sean estos varones o mujeres, prevalece el amparo por lazos filiales/familiares. Aumentando en un 3% las posibilidades de que el espectador tome el papel pro agresor, al ser el agresor inicial su mejor amigo(a) o hermano (a).

3. Luego se entrevistó a los alumnos que colocaron la respuesta (G), siendo "otras formas" el "decirle a los padres del agresor lo ocurrido", "apartar a los niños que están siendo víctimas", y "no saber qué hacer hasta vivir esa situación", lo que representa el 6 y 8% de las respuestas donde el agresor es su mejor amigo(a) o su hermano(a) respectivamente; en caso opuesto donde el agresor es alumno, el 68 % define intervenir para denunciar o detener directa o indirectamente al agresor.

4. Se concluye que las diferencias de género (si el agresor es mujer) con o sin relación filial/fraternal representan acciones en el rol que asume el espectador que se inclina hacia la protección de la agresora frente a la profesora(a).

Destaca que cuando se trata de una mujer agresora existen inclinaciones de protección sobre ella por parte de los alumnos que han generado lazos, podemos estar ante otro hallazgo, sugerimos puede elaborarse otro Programa Piloto teniendo como objeto el promover la neutralización y reducción del agresor incentivando las habilidades socioemocionales protectoras de los espectadores, con lazos filiales/familiares o sin ellos, para que actúen organizadamente y de manera colectiva frente a situaciones y relaciones de agresión entre alumnos disolviendo la confrontación.

Referencias Bibliográficas

Cobo, P., y Tello, R. (2008). *Bullying en México. Conducta violenta en niños y adolescentes*, Ciudad de México: Quazro.

Elliot, M. (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*, Ciudad de México: fce.

Olweus, D. (2001) *Olweus' coreprogram against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook*. Research Centre for Health Promotion (HEMIL Center). Bergen, Norway.

Philippa Foot, (1978) "The Problem of Abortion and the Doctrine of the Double Effect in Virtues and Vices". Oxford: Basil Blackwell, (La versión original apareció en la revista de Oxford número 5 en 1967).

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*. *Aggressive Behavior*, 22,1-15

**ANÁLISIS DE CASO: IMPLICACIONES DE LA SENTENCIA JUDICIAL
59-2014-IV CONTRA EL ESTADO, PARA EL ABORDAJE DEL
BULLYING EN COSTA RICA**

María Martha Durán

Elizarda Vargas



María Martha Durán: *Master en Psicología del Trabajo y la Organización de la Universidad de Costa Rica y candidata al título doctoral en el Programa de Educación de la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica con una investigación sobre bullying en colegios costarricenses. Coordinadora de la Comisión Académica de Atención al Matonismo de la Vicerectoría Académica de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica.*



Elizarda Vargas Morúa: *Licenciada en Derecho en la Universidad de Costa Rica (1992) Máster en Administración de Empresas de la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT, 2002) Del año 2009 al presente tutora en la Cátedra de Investigación de la Escuela de Ciencias de la Administración de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) Coautora del libro de Metodología para elaborar una tesis del Editorial EUNED (2012) Coautora del libro Manual sobre Acoso Laboral del Editorial de Investigaciones Jurídicas S.A. (2013) Autora de diversos artículos en revistas nacionales.*

ANÁLISIS DE CASO: IMPLICACIONES DE LA SENTENCIA JUDICIAL 59-2014-IV CONTRA EL ESTADO, PARA EL ABORDAJE DEL BULLYING EN COSTA RICA

María Martha Durán

Elizarda Vargas

Resumen:

En julio 2014 se dio a conocer la primera sentencia judicial contra el Estado por omisión de los docentes en la atención de un caso de bullying. Las implicaciones de este hecho son muy amplias y, desde un abordaje cualitativo, se analizan en el contexto nacional desde el punto de vista psicológico y legal, focalizándose en el manejo institucional de la situación y su impacto.

Palabras clave: Matoneo (bullying), Estado, jurisprudencia, Costa Rica.

Introducción

El día once de julio del año dos mil catorce se sentó un antecedente en Costa Rica cuando el Tribunal Contencioso Administrativo y Civil de Hacienda, sección cuarta del Segundo Circuito Judicial de San José, condenó al Estado por el daño sufrido por una menor víctima de bullying. Si bien los datos nacionales sobre la incidencia y prevalencia del bullying en nuestras instituciones educativas son incipientes, es claro que es una realidad en aumento y que son necesarias acciones concertadas para su atención, mitigación y prevención. Sentencias sobre la temática (Sala Constitucional 2013-10711 sobre el anonimato de testigos de matonismo, por ejemplo) son reflejo de lo que en el contexto nacional sucede, y evidencia la importancia de políticas públicas, formación a actores nacionales y sensibilización en los centros educativos sobre esta problemática.

Para la doctrina incorporada en la sentencia en estudio, se parte de una definición de bullying como agresión que afecta la esfera jurídica de otra persona - menor de edad- y que por consiguiente puede generar tanto daños materiales como morales, y que presenta las siguientes características:

- 1. Los implicados mantienen una relación de poder desigual.*
- 2. Típicamente se define como una acción deliberada y sistemática*
- 3. Las conductas bullying se repiten durante un periodo prolongado en el tiempo, lo que excluye las acciones negativas puntuales.*
- 4. Suele ser perpetrado por un alumno/a, apoyado por un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa y no ha provocado esta agresión.*
- 5. Las relaciones que se producen dentro del matoneo suponen un esquema de dominio-sumisión por el que la víctima es controlada, atemorizada y dominada por su agresor o agresores.*
- 6. El hecho de que el bullying haya sido definido como un tipo de agresión dirigida a un determinado objetivo, realizada en ausencia de provocación más que en respuesta a las acciones de otros, ha contribuido a que éste sea conceptualizado como una forma de agresión proactiva y no reactiva.*
- 7. La conducta agresiva se produce dentro de grupos sociales con los que ambos implicados están familiarizados.*
- 8. El miedo de la víctima a hablar de su situación, y del otro, la*

existencia de una serie de consecuencias para los implicados, como el bajo autoconcepto y depresión en las víctimas.

9. Por último, debe entenderse el bullying como una conducta colectiva, ya que aunque los agresores pueden ser un individuo o un grupo de ellos, otras personas actúan como observadores apoyando o ignorando la situación, mientras que también hay alumnos que tratan de defender a la víctima (2014, p.15-17).

Por otra parte, el ocultamiento, la negación o la falta de atención sobre las conductas bullying en las instituciones educativas se asocia con una "cultura del silencio" (Cabezas, 2007; Gómez et al, 2007; Magendzo & Toledo, 2007; Trautmann, 2008). Este concepto remite a los elementos contextuales que sustentan la asunción de que es un proceso "normal" o "propio de las etapas de desarrollo humano", necesario para la construcción de la identidad social al ser parte de aprendizaje de la interacción. Puede considerarse además como una conducta acorde con la cultura del "poder del más fuerte" se suma a la confusión entre asertividad y agresividad como criterio de éxito en el nuevo contexto social, de manera tal que se constituyen en elementos que permean el abordaje de la temática, e inciden en el conocimiento del tema.

Como señalan Gómez, Gala, Lupiani, Bernalte, Miret, Lupiani, y Barreto (2007) y Piñuelo y Oñate (2007), es un fenómeno que permanece en gran parte oculto por lo que las denuncias no son más que un pobre reflejo de la realidad, haciéndose evidente únicamente una pequeña parte de la problemática.

La situación

Según la sentencia 59-2014-IV y las notas publicadas en medios de comunicación nacionales, el Tribunal Contencioso Administrativo de San José dio por probado que una joven de 12 años que cursaba séptimo año en 2012 en un colegio guanacasteco, fue víctima de un ciclo de violencia perpetrado por compañeros, que inició con frases ofensivas, hurtos, golpes y llegó hasta la violencia sexual, sin que el personal docente y administrativo del centro educativo atendiera el problema oportunamente aun cuando conocían de la situación desde marzo de ese año cuando la madre de la adolescente presentó la primera denuncia ante autoridades del colegio, sin que fueran atendidas.

El 7 de junio, luego de otra denuncia, se acordó cambiar de sección a la joven, pero fue trasladada a un grupo en donde había mayor cantidad de varones, repitentes y de mayor edad, lo que agravó la situación. En octubre, el día 2, se informa a la directora y la orientadora que la joven estaba siendo violada fuera del colegio y, aunque se trasladan al lugar indicado, no se encontró a nadie; el día 3 de octubre la familia de la joven presenta otra denuncia ante el colegio porque un estudiante sigue molestando a la muchacha, que ese estudiante y otro (de otra sección), aparentemente novio de la joven, se la llevaban a una playa cercana. Las acciones que la directora tomó fue poner a prueba por ocho días al estudiante y la orden de que cortara toda relación con la afectada.

Días después, el 8 de octubre, la estudiante fue atendida en la Clínica del lugar y remitida al Hospital principal, en donde fue valorada 2 meses después en Psiquiatría y diagnosticada como víctima de bullying. En enero 2013 la familia presenta una denuncia penal por violación, y en febrero del mismo año se reitera el diagnóstico de bullying y se incluye depresión reactiva e introversión, para lo cual se le médica. Dos meses después, en marzo, se le da de alta en Psiquiatría. En febrero la joven inicia el curso lectivo en otro colegio. Ante las denuncias de la menor, una testigo "relata que el consejo de la orientadora del centro educativo... era que tenía de "avivarse" y que ella ya estaba grande, que ya podía defenderse" (TCACH, 2014, p.32), mientras que para la directora "Este caso no fue bullying.

Las malas caras entre estudiantes es una situación que se vive en cualquier institución. El problema de esta chiquita es más psicológico, pero viene desde la infancia...Son una familia problemática... Ella fue malagradecida... El problema de la niña era de adaptación: en un año estuvo en 3 secciones diferentes... significa que si se le escuchó... (y) pasó el año” (La Nación; Teletica Canal 7).

Los estudiantes agresores enfrentaron un proceso penal juvenil, recomendándose “someterlos a atención psicológica por los daños que causaron a su compañera” y el Estado fue condenado al pago de todos los gastos por atención psicológica de la menor y costos de traslado del colegio (La Nación, 9 de agosto 2014).

Las autoridades del MEP indicaron desconocer la situación.

Elementos para la comprensión y análisis del caso

Cartagena se ubica al noroeste del país; es el 5º distrito del cantón de Santa Cruz en la provincia de Guanacaste, Costa Rica. Este cantón se ha caracterizado por un gran desarrollo turístico, especialmente relacionado con la zona costera, que atrae gran cantidad de turismo nacional y extranjero. Aunque Cartagena no está en la costa del Océano Pacífico, se ha visto influenciado por este desarrollo y ha llegado a convertirse en un espacio dormitorio pues un sector importante de su población labora en los hoteles y comercios turísticos que se encuentran principalmente en la costa norte, la más densa en cuanto a infraestructura turística. Por esto se gestó la creación del Colegio Técnico Profesional de Cartagena, una institución pública que ofrece alternativas de formación en Contabilidad Empresarial, Secretariado y Turismo con énfasis en Alimentos y Bebidas.

Es en ese contexto en donde se presenta el caso en análisis que cumple con una serie de criterios que lo acreditan como bullying:

☑ *Se presenta en el centro educativo o a partir de este; los agresores y la víctima son estudiantes de séptimo año del colegio. La víctima contaba con 12 años de edad al momento de inicio del ciclo de violencia escolar; los agresores eran al menos 3 compañeros estudiantes, varones de edades mayores que la de ella, sin especificar, que repetían el 7º año en la institución mencionada; además se menciona a dos compañeras que en un período del año le robaban el dinero que portaba. Se consideran como testigos a los estudiantes de la sección de la víctima y sus agresores, además de otras personas en el colegio entre las que se consideran docentes, orientadora y directora.*

☑ *Existen varias conductas de maltrato o combinación de formas, repetitivas y sistemáticas: la víctima sufre violencia verbal, física, social, psicológica y sexual en el período de un ciclo lectivo completo (febrero a diciembre 2012). El grado de intensidad del maltrato varía y se incrementa, pasando de acciones leves a moderadas y graves.*

☑ *El daño a la víctima se incrementa al no ser ayudada ni comprendida a pesar de las denuncias que se presentan ante el colegio. La trivialización de los hechos y la impunidad son factores que juegan a favor de los agresores.*

☑ *No se evidencia un conflicto previo entre las partes, por lo que el maltrato carece de provocación. Es una forma de agresión proactiva que genera mucha confusión e incertidumbre en la víctima puesto que no sabe a qué responde la agresión.*

☑ *Hay desigualdad o desequilibrio entre las partes (física, psicológica y numérica), y se evidencia la intención de los agresores de hacer daño o de reafirmar su poder frente a la víctima (alguien que*

tiene dificultades para defenderse) y ante el grupo de compañeros/as.

☒ *La duración del maltrato, su reiteración y la expectativa de repetición interminable genera en la víctima miedo, ansiedad y depresión reactiva (como síntomas de estrés postraumático), además de desgaste emocional e incremento en la indefensión (que pueden transformarse en indefensión aprendida) pues su resistencia se ha ido minando progresivamente. A esto se suma el aislamiento social que la expone aún más (ciclo vicioso de la víctima del bullying), todo lo cual genera afectación en diferentes ámbitos de la vida de la joven (académico, afectivo-emocional, social, familiar).*

☒ *La falta de recursos de apoyo se suma a los factores de riesgo de la joven. A pesar de que la madre y la hermana de la víctima presentaron denuncias en los meses de marzo, junio y octubre, la respuesta institucional fue inadecuada e ineficaz, y no parece haber tenido el seguimiento necesario para ser ajustada a la necesidad de la estudiante.*

☒ *Esta respuesta institucional no fue ni oportuna ni adecuada a la situación de la joven y, por el contrario, se evidencia que “en el mejor de los casos fue omisa (ante todo por parte de la orientadora del centro educativo)”, tal como queda manifiesto en la sentencia. No hay referencia a acciones en la denuncia de marzo; en junio se dispuso trasladar a la víctima de sección por presentar roces con otros compañeros; mientras que en octubre la directora dispuso poner al uno de los alumnos denunciados en “8 días de prueba entrando a todas las lecciones con horario completo de lo contrario quedará expulsado por el resto del año”, además se exige que se corte toda relación con la víctima para lo cual ella debería de presentarse a la Dirección en cada cambio de lección.*

Por su parte la orientadora del Colegio no hizo nada efectivo para hacer cesar la situación de acoso escolar que sufría la estudiante a pesar de que esta refiere haber tratado en varias ocasiones de hablar con ella; incluso una estudiante testigo señala que la orientadora en una ocasión le gritó a la joven víctima porque ella le pidió ayuda para enfrentar las agresiones por parte de sus compañeros y compañeras, indicando que ya estaba grande para defenderse y que debía de “avivarse” (p. 32).

☒ *Se evidencia la tendencia a sobrevalorar el rol de la familia, particularmente la figura de la madre, como primera influencia de sus hijos/as, subestimando la potencia de la influencia del grupo de pares.*

☒ *Las implicaciones de los actos de violencia escolar trascienden la díada matón-víctima, alcanzando a los testigos y a la comunidad escolar en general. Sin embargo es importante señalar que ante una situación de violencia prolongada el impacto en la víctima se visibiliza en el corto, mediano y largo plazo, dado que sus huellas son duraderas. Se manifiestan especialmente en su estado psicológico e incide en su interacción social y su condición física (somatizaciones, ansiedades, temores, inseguridades a partir de una baja autopercepción y autovaloración).*

La sentencia

Para los juzgadores, las autoridades educativas son responsables y tienen el deber de actuar cuando se encuentren ante una situación de bullying, y en este caso se da por probado que no se dio una atención oportuna y eficaz en la situación de la menor, siendo la actitud del centro educativo desinteresada, negligente y despreocupada especialmente la conducta de la orientadora del centro educativo.

Concretamente el juzgado en el por tanto indica:

Se declara que resulta absolutamente contraria a derecho la conducta omisiva de las autoridades educativas del Colegio [...], al no brindarle de manera oportuna y eficaz la atención requerida para el hostigamiento escolar de que fue víctima la menor. Se condena al Estado a pagar todos los gastos en que hayan incurrido los padres de la menor con ocasión o para la atención del daño psicológico sufrido por ella..., como consecuencia del acoso escolar o “bullying” objeto del presente proceso y que no hayan sido cubiertos por nuestro sistema de seguridad social. Se condena al Estado al pago de las costas procesales y personales del proceso (resolución 59-2014-IV).

El Tribunal Contencioso Administrativo y Civil de Hacienda(en adelante TCACH) fundamenta su decisión con base en la responsabilidad que el Estado tiene y que está establecida en la Constitución Política en cuanto al amparo al derecho de familia de obtener especial protección del estado y en especial los sujetos más vulnerables como los niños, ancianos y enfermos desvalidos (art.51).

El otro fundamento legal importante es la Convención sobre los Derechos de los Niños, ratificada por nuestro país, en el que se establece la obligación de los estados de asegurar la protección y cuidado necesarios para la niñez y la obligación de cualquier institución pública o privadas de bienestar social, tribunales o autoridades administrativas o órganos legislativos de atender el interés superior del niño y niña (art.3).

Adicionalmente, el Tribunal hace referencia a resoluciones de la Sala Constitucional, como el voto 3125-92 de las 16:00 horas del 20 de octubre de 1992, en las cuales se ha indicado que los artículos 51 y 55 de la Constitución Política y 3, 4, 6, 18, 19, 24 y 27 de la Convención Sobre los Derechos del Niño son fundamentales para establecer la protección especial que el Estado debe otorgarle a la niñez y la responsabilidad de los poderes públicos de velar por hacer efectiva dicha garantía. Este articulado indica que el Estado debe tomar todas las medidas legislativas y administrativas para cumplir con ese propósito y al igual que los padres, deben procurar alcanzar la satisfacción de las necesidades materiales, así como orientar y promover su desarrollo espiritual y todo lo que concurra a la determinación y formación de la personalidad del niño, a fin que pueda incorporarse beneficiosamente a la sociedad (TCACH, 2014, p.9).

El cuarto elemento del sustento legal lo constituye la posición de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (en la Opinión Consultiva oc-17/2002 de 28 de agosto de 2002, solicitada por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos) en la cual con base en el Derecho Internacional (Declaración Universal, VI de la Declaración Americana, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, Convención Americana) el Estado está obligado a respetar los derechos y libertades reconocidos en ella y agrega que cualquier “acción u omisión de cualquier autoridad pública, de cualquiera de los poderes del Estado, constituye un hecho imputable al Estado que compromete su responsabilidad en los términos previstos en la Convención Americana (...)” sigue agregando que “los Estados Partes en la Convención Americana tienen el deber, bajo los artículos 19 (Derechos del Niño) y 17 (Protección a la Familia), en combinación con el artículo 1.1 de la misma, de tomar todas las medidas positivas que aseguren protección a los niños contra malos tratos, sea en sus relaciones con las autoridades públicas, sea en las relaciones interindividuales o con entes no estatales” (TCACH 2014, p.11) .

Destaca además en su fundamentación el Código de la Niñez y la Adolescencia en su artículo 4 y 13 que regula la protección que el Estado debe dar a los menores de edad. De conformidad con lo indicado en la resolución, para el Tribunal e innegable la responsabilidad de la administración pública para atender los casos de matonismo, esto debido al cuidado y vulnerabilidad de los menores.

Es por ello que surge la obligación de indemnizar todos los daños y perjuicios originados con motivo

de las conductas y omisiones de la Administración Pública.

Dos artículos más de la Constitución Política constituyen fundamento de la resolución, el 9 y el 41 que indica: "Ocurriendo a las leyes, todos han de encontrar reparación para las injurias o daños que hayan recibido en su persona, propiedad o intereses morales. Debe hacerseles justicia pronta, cumplida, sin denegación y en estricta conformidad con las leyes".

La resolución además hace reseña de otra de la Sala Constitucional (N° 5207-2004, de las 14 horas y 55 minutos del 18 de mayo del 2004,) en la cual se recuerda el derecho innominado o atípico a que los administrados obtengan un buen funcionamiento de los servicios públicos (140, inciso 8°, 139, inciso 4° y 191 de la Ley fundamental). Se indica además que este derecho le impone a los entes públicos actuar en el ejercicio de sus competencias y la prestación de los servicios públicos de forma eficiente y eficaz y, desde luego, la obligación correlativa de reparar los daños y perjuicios causados cuando se vulnera esa garantía constitucional (TCACH 2014, p. 18).

De tal manera y bajo ese fundamento, no puede eximirse de responsabilidad a ningún ente público por las lesiones antijurídicas que causen en el normal o anormal funcionamiento tal y como lo deja establecido esta resolución.

¿Por qué se consideró omisa la participación del Centro Educativo?

La conducta omisiva de parte de las autoridades del Colegio fue señalada por El Tribunal al considerar dos aspectos fundamentales:

1. No demostró haber ofrecido una respuesta oportuna y adecuada a la violencia. El Centro Educativo reaccionó tardíamente (la primera denuncia data del 23 de marzo del 2012 y las primeras acciones demostradas parten del 7 de junio cuando se dispone trasladar a la estudiante de sección) y cuando lo hizo no fue de la manera adecuada (trasladó a la menor a una sección con alumnos mayores que ella, donde los actos de agresión continuaron)

2. Dar respuestas contraproducentes. Se probó en este proceso que ante las quejas de la menor a la orientadora, esta manifestó que ella "tenía de "avivarse", que ya estaba grande y que "ya podía defenderse".

Por lo indicado, para los juzgadores, su participación no fue eficaz (las medidas como el cambio de sección de la alumna, o las manifestaciones de la orientadora, lejos de colaborar en la solución agudizaron el problema) y de ahí la responsabilidad objetiva del Estado.

En detalle, se esbozaron los siguientes elementos:

1. La versión de la estudiante merecía credibilidad: había coincidencia en todas las oportunidades que la menor o sus familiares denunciaron los hechos. En ninguno de los dictámenes brindados por los centros hospitalarios o el poder judicial se descartó la credibilidad de la menor, ni se indicó la posibilidad de que la misma estuviera mintiendo o exagerando la situación.

2. Porque existiendo prueba de que la joven había comunicado su situación a la orientadora, no había pruebas de que ésta haya realizado acción alguna para evitar la situación; en algunos de los dictámenes incluso se dejó constancia que la orientadora le habría brindado respuestas

contraproducentes.

3. Porque se demostró que la menor presentaba una situación de vulnerabilidad incremental que facilitaba "la comisión de conductas en su contra" (TCACH p.32). Esto se remite a historias personales previas y a que en el manejo institucional se evidencian aspectos importantes que se suman a la situación vivida por la estudiante (por ejemplo mitos y estereotipos en torno al bullying, caer en el error básico de atribución de responsabilidad a la víctima que generan victimización secundaria o revictimización¹).

4. Porque se demostró que las agresiones sufridas no respondían a hechos aislados o eventos sin conexión, sino que había vínculo entre los sujetos activos, los actos reiterados y la continuidad de los mismos (TCACH p. 34).

5. Porque los funcionarios públicos del Centro educativo desatendieron su deber de proteger la integridad física y moral de la joven, permitiendo y potenciando la reiteración y consecuente afectación a la misma. Para el juzgado, la actitud del centro educativo fue desinteresada, negligente y preocupada especialmente la conducta de la orientadora del centro educativo.

Lo que debemos aprender

Las investigaciones sobre matonismo en general, y sobre este y violencia escolar en Costa Rica permiten integrar elementos a la sentencia en estudio:

1. La exposición a la violencia puede causar daño físico, mental y emocional con efectos en el corto, mediano y largo plazo; deteriora el entramado de relaciones sociales de solidaridad y cooperación fundamentales para el ejercicio democrático. Por esto, tal y como lo señalan Ortega y Del Rey (2007), la violencia ha dejado de ser tema de un grupo reducido de investigadores y ha pasado a ser visualizado como un problema social, de salud pública que repercute en un mundo globalizado.

2. El matonismo es una forma de violencia escolar cada vez más visible en nuestro país

3. Sobre la situación de bullying. Hay gran desconocimiento generalizado sobre lo que es el bullying.

Algunas de las preguntas más frecuentes en encuentros con docentes son cómo se identifica y su diferencia respecto a conflictos y situaciones cotidianas en los centros educativos. Esto incide en las posibilidades de identificación y de la consecuente acción ante diferentes agresiones. Hay además muchos mitos y estereotipos al respecto (de los cuales hay ejemplos en el texto de referencia y sus adjuntos) que inciden en la actuación frente a estas conductas.

4. Sobre las implicaciones para la víctima. A la sombra del miedo, la inseguridad y la pérdida de confianza en sí mismo/a y en los demás, se pueden presentar desajustes socioemocionales crónicos (del tipo Síndrome de Estrés Postraumático) que afectan todas las esferas de la vida: personal, familiar, social, académica, laboral. El hecho de que los miembros de la corte señalen que no hay prueba de

1 La revictimización es entendida como imputar a la víctima del bullying de los rasgos y características que le hacen ser percibido como merecedor y responsable del maltrato que se le inflige, es decir, ser: difícil, insociable, depresivo, que presenta necesidades educativas especiales y le falta asertividad, entre otros (Piñuel & Oñate, 2008).

que la menor sufra un daño psicológico actual o permanente ni de su necesidad de atención psicológica o psiquiátrica prolongada como producto de los hechos sufridos durante al menos 11 meses, puede limitar el seguimiento y la atención necesaria para superar esta difícil experiencia de vida.

5. Sobre los agresores. Según la nota periodística los estudiantes enfrentaron un proceso penal juvenil a partir del cual se recomienda atención psicológica por los daños que causaron a su compañera. Pero, es el proceso penal y la atención psicológica suficiente? es este un abordaje adecuado para los adolescentes agresores? hay alternativas de acción?

6. Sobre el impacto de la impunidad. La impunidad del/los agresores potencia la inseguridad y el temor en el ámbito escolar, además de escepticismo y falta de credibilidad hacia la institución y los adultos. La impunidad vivida por los agresores en sus primeros actos, potencializan la continuidad de sus actos.

7. Sobre el personal docente, de apoyo académico y administrativo. Se da por probado que la orientadora, docentes y autoridades del centro educativo no atendieron el problema a pesar de haberse denunciado.

Por qué pasó esto? La normalización de la violencia y la cultura del silencio son dos fenómenos que se viven en nuestras instituciones educativas y se evidencian en esta nota. Además parece que la directora no contaba con la información completa sobre la situación: era más que malas caras entre estudiantes.

Se suma a esto que algunas investigaciones reflejan que hay desinterés y temor de parte de docentes para enfrentar situaciones de violencia escolar, pues refieren no contar con conocimientos, herramientas adecuadas de atención e intervención, además de desprotección legal para sí mismos en el proceso. El desconocimiento, temor y/o desinterés por involucrarse son elementos que influyen en la omisión de acciones adecuadas y oportunas por parte de los adultos del centro educativo.

8. Las estrategias para enfrentar el bullying parten de la prevención. La atención de un caso debe ser inmediata, garantizar confidencialidad y un manejo adecuado para evitar la revictimización. En este caso no se cumplen ninguno de estos criterios y se sigue victimizando a la joven y su familia incorporando otras formas como el mediático (a través de los medios de comunicación).

9. Aun cuando el Ministerio de Educación Pública está realizando algunas acciones, por ejemplo el Protocolo integrado para el manejo de la violencia y el específico para la atención del bullying, estas son fundamentalmente reactivas, paliativas a partir del incremento de la problemática en los últimos años, y no se ha logrado abarcar a la población docente y de apoyo académico en su totalidad. Se requiere de procesos de sensibilización y concientización de todos los actores involucrados, fortalecimiento en las competencias en manejo de conflictos y clarificación respecto a lo que es y no es bullying, además de los fundamentos legales y de debido proceso, sin descuidar los temas de prevención y manejo de casos.

Por otra parte, el MEP no cuenta con formas de control que permitan dar seguimiento al caso en una institución, obtener información actualizada de posibles casos en las diferentes instituciones del país, ni realizar evaluaciones del impacto (el incremento en la cantidad de denuncias no es un indicador definitorio al respecto).

10. Los actores NO son solo la víctima y el agresor. Deben considerarse los testigos, participes directamente o no, los adultos (tanto docentes y personal de la institución como padres de familia), la comunidad y todas las instancias nacionales de protección y prevención de niñez y adolescencia.

En este caso es claro que el eje de análisis fue la relación matónvíctima, lo cual limita la perspectiva de atención pues ante agresiones públicas (aula, pasillos, servicios sanitarios), no se refieren denuncias o acciones por parte de los estudiantes del colegio.

Conclusiones

Es posible señalar que:

- 1. El bullying es un fenómeno complejo que tiende a incrementarse en su ejecución y visibilización*
- 2. Las acciones de los actores involucrados, más allá de la víctima y el/los agresor/es, están limitadas por desconocimiento y temor. En esta sentencia y en los hechos probados, no consta ninguna participación relevante o protagonismo de algún compañero par de la víctima o victimario para rechazar o contrarrestar la violencia que se estaba suscitando en su contexto escolar, siendo que los espectadores constituyen un importante recurso para visibilizar y rechazar los actos de violencia. De ahí la importancia de una formación o educación en procura de un ambiente de paz en los centros educativos.*
- 3. Se requiere de acciones formativas y legales que permitan prevenir, atender y mitigar hechos de este tipo.*
- 4. El bullying genera responsabilidad de la Administración Pública: cuando hay una mala atención, respuestas tardías o ineficaces frente a la problemática planteada.*
- 5. Desde el punto de vista legal, el bullying debe ser probado para poder sentar responsabilidades. “No es posible presumir el matonismo o sus efectos sin prueba que así lo demuestre, ni es posible partir del bullying cuando no se configuren la totalidad de sus características, como podría ser cuando estemos en presencia de hechos aislados, meros conflictos interpersonales, o situaciones en donde no se evidencia el “animus” agresor implícito en la figura alegada” (TCACH 2014, p. 26) La prueba puede surgir desde el testimonio de amigos, familiares y pares, hasta de los dictámenes que pudieran provenir de un psicólogo o de un médico (como ocurrió en el caso de análisis). El testigo es aquella persona que puede narrar los hechos que otros han vivido, sea porque escuchó, porque vio, porque le contaron. De ahí la importancia de educar para “romper el silencio”, para no callar ante agresiones que se estén viviendo en el carácter personal o por personas cercanas.*
- 6. Que todo funcionario público tiene el deber de brindar un buen servicio, entendido este como un accionar eficiente y eficaz. Las actuaciones pobres o limitadas generan responsabilidad.*
- 7. La simple atención de una situación de bullying, no es suficiente eximente de responsabilidad, deben valorarse también los efectos de esa atención.*
- 8. Algunas denuncias podrán salir del ámbito del Centro educativo y ser llevadas ante el Ministerio de Educación Pública o ante la Fiscalía Penal cuando corresponda al ámbito del derecho penal.*
- 9. Es fundamental el apoyo para la generación de políticas públicas que permitan la prevención, la intervención oportuna y adecuada y la mitigación del matoneo, con el compromiso de instancias como el Ministerio de Educación Pública, el Patronato Nacional de la Infancia, el Ministerio de Salud, el Ministerio de Justicia y Paz, Consejo de la Persona Joven y todo aquel que corresponda.*
- 10. Son necesarias acciones dirigidas al desarrollo de estrategias para respaldar e instrumentar a docentes y personal administrativo, clarificando cómo identificar conductas bullying, cómo actuar al respecto (“primeros auxilios psicológicos”), cómo recabar información respetando a los involucrados y protegiendo a la supuesta víctima, y visibilizando y fortaleciendo a los testigos como clave para controlar y evitar estas lamentables situaciones, el procedimiento a seguir desde una perspectiva formativa más que punitiva. Atender las situaciones de matonismo en las instituciones es el primer paso para mitigar su impacto; el objetivo final (y esperado) es el poder realizar programas preventivos que fortalezcan la convivencia escolar e incidan en el control de toda forma de violencia escolar.*

No todos somos responsables del bullying, pero todos lo somos de detenerlo.

Referencias

- Barrantes, A. (2014, 9 de agosto) Jueces reprenden a docentes por indiferencia ante 'bullying'. En Periódico La Nación. Recuperado de http://www.nacion.com/nacional/educacion/jueces-reprenden-docentes-indiferencia-bullying_0_1431856803.html*
- Cabezas, H. (2007). Detección de conductas agresivas "bullyings" en escolares de sexto a octavo año, en una muestra costarricense. Revista Educación de la Universidad de Costa Rica, 31(1), 123-133, 2007.*
- Gómez, A.; Gala, F.; Lupiani, M.; Bernalte, A.; Miret, M.; Lupiani, S., & Barreto, M. (2007). El "bullying" y otras formas de violencia adolescente. Cuadernos de Medicina Forense 2005; 13(48-49):165-177*
- Magendzo, A., & Toledo, M. (2007). Intimidación (bullying) en la escuela: investigaciones sobre clima y rendimiento escolar. Ponencia presentada en las II Jornadas de cooperación con Iberoamérica sobre Educación en Cultura de Paz. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. 26 al 30 de noviembre de 2007, pp. 4661. UNESCO*
- Piñuel, I., & Oñate, A. (2007). Mobbing escolar: Violencia y acoso psicológico contra los niños. Ed CEAC. Barcelona Sala Constitucional (2013, 09 de agosto). Sentencia 10711: Recurso de amparo contra el Director del Liceo de Gravilias de Desamparados. Sistema Costarricense de Información Jurídica*
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status within the Group. Aggressive Behavior, 22, pp. 1-15*
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and peer group: A review. Aggression and Violent Behavior, 15, 112-120.*
- Teletica Canal 7 (2014, 9 de agosto). Estado se enfrenta a su primera sentencia por omisión de bullying. En Telenoticias. Recuperado de <http://www.teletica.com/Noticias/62810-Estado-se-enfrenta-a-su-primera-sentencia-por-omision-de-bullying.note.aspx>*
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying". Una visión actual. Revista Chilena de Pediatría 2008; 79 (1): 13-20 Tribunal Contencioso Administrativo y Civil de Hacienda, Sección Cuarta del Segundo Circuito Judicial de San José (2014, 11 de julio). Sentencia 592014: Proceso de Conocimiento interpuesto contra El Estado. San José.*

ACOSO ESCOLAR (BULLYING) EN ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE LA CIUDAD DEL CUSCO-PERÚ

Rosa María Qquesihualpa De La Sota

Luis Alfredo Benites Morales



Rosa María Qquesihualpa: *Psicóloga, Especialización en Psicología Educativa. Master en Psicología Educativa. Trabajo como Psicóloga y Jefe del Departamento de Psicología del Colegio San Jose La Salle de Cusco., Instructora del programa “Staying Connect With Your Teen” en la Ciudad de Salt Lake City, Utah. Trabaja con estudiantes con Autismo, Síndrome de Down, dificultades de adaptación en programas estatales y privados en la ciudad de Orlando Florida, USA*



Luis Alfredo Benites Morales: *Psicólogo, con Maestría en Psicología y Maestría en Dirección y Gestión de la Calidad en Educación. Secretario Académico del Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela. Past Decano Nacional y Past Decano Regional de Lima del Colegio de Psicólogos del Perú. Consultor Psico-educativo.*

ACOSO ESCOLAR (BULLYING) EN ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE LA CIUDAD DEL CUSCO-PERÚ

Rosa María Qquesihualpa De La Sota

Luis Alfredo Benites Morales

RESUMEN

El presente estudio, tuvo como objetivo determinar el nivel de percepción y las características que presenta el acoso escolar (bullying) en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de la ciudad del Cusco. La técnica de muestreo utilizada fue la censal y estuvo constituida por 569 estudiantes de ambos sexo matriculados del 1ro al 5to año de secundaria durante el año escolar 2014. El tipo de investigación es no experimental de tipo transversal , el diseño fue descriptivo –comparativo.

El instrumentos a utilizado fue el INSEBULL- 2007, de Aviles y Elices (2006), en su modalidad de autoinforme , el cual fue adaptado y validado para los fines del presente estudio.

Los principales resultados nos indican que la percepción de los alumnos de verse involucrados o afectados por situaciones de maltrato es promedio (pc. 52.7), el 57 % afirma haber experimentado acoso o bullying en la escuela, así mismo el sexo establece diferencias significativas entre el Bullying en 5 de sus factores y la variables edad y grado escolar establecen diferencias significativas a nivel de Bullying, donde los estudiantes de 14 años y de 4to año de secundaria presentan los mayores puntajes.

Palabras Claves : Estudiantes de secundaria, acoso escolar, Bullying

INTRODUCCIÓN

El fenómeno de Bullying o acoso escolar, se ha constituido en los últimos años en uno de los sucesos más graves e interferentes del clima de convivencia en el aula y de las relaciones interpersonales en la escuela. Un estudio realizado por la dirección general de la promoción de salud del Ministerio de Salud, bajo el auspicio de OMS, en el 2010, ha identificado altos niveles de violencia en las escuelas de nuestro país. Los resultados demuestran que el 37.8 % de los encuestados acepta haber participado en una o más peleas durante el último año, por otro lado el 38 % de los alumnos manifiesta haber sido físicamente agredido y el 47.5 % reporto haberse sentido humillado o intimidado durante el último mes.

Así mismo en los 3 últimos años, los medios de comunicación nos han mostrado la ocurrencia de casos de suicidios, homicidio y de lesiones físicas graves relacionadas con acciones de violencia, acoso y maltrato entre escolares (Bullying). Si bien es cierto, los episodios de acoso, violencia o maltrato entre escolares no es algo novedoso, su nivel de incidencia, parece haberse incrementado en los últimos años en los centros educativos de nuestro país (Carozzo ,2010).

Según Merino,et.al (2011) estos actos de violencia y maltrato entre pares, también denominado Bullying, se da en la mayoría por no decir en todos los centros educativos y siguen ocurriendo de forma sostenida por que cuentan con el silencio y la indiferencia de la comunidad, los

padres de familia y de la propia comunidad educativa :autoridades, docentes y estudiantes. .

De acuerdo con el observatorio sobre violencia y convivencia en la escuela, en un informe presentado en el año 2011 con respecto al Bullying o maltrato entre pares, señala que: "Actualmente no cabe invocar el desconocimiento de esta forma de violencia que asola a todo tipo de escuelas en el Perú, en donde los suicidios y homicidios, los maltratos psicológicos, la exclusión, el bajo rendimiento y la deserción escolar, así como el sostenido clima de inseguridad y temor en que viven los escolares es un suceso de todos los días y contribuye de alguna manera que la percepción y naturalización del Bullying en las escuelas se afiance más e incremente la actitud de indiferencia al acoso" (Benites, 2012, p.p.75)

Estudios citados por Chaux (2011) han demostrado en países de América del Sur como Argentina, Chile, Colombia y Centro America como México altas tasas de prevalencia de la violencia escolar.

Los estudios llevados a cabo en nuestro medio por Salgado (2012) y Quintana y Ruiz (2013), con la finalidad de revisar y evaluar las investigaciones realizadas en tanto en el país como a nivel mundial, evidencian un déficit en la obtención de información relevante para determinar el nivel de incidencia del bullying.

El identificar el nivel de la percepción que tienen los estudiantes de esta forma de violencia en nuestras instituciones educativas es necesaria para comprenderla y proponer estrategias para prevenirla y afrontarla de manera eficiente.

Dada la ocurrencia cada vez más frecuente de sucesos de violencia y maltrato entre escolares en las instituciones educativas de nuestro país, tanto en la ciudad de Lima como de provincias, conocidas tan solo si las consecuencias son funestas (lesiones físicas evidentes, suicidios y homicidios) quedando la mayoría de ellas en el anonimato por la práctica del código del silencio (Aviles y Elices, 2007; Merino, Carozzo, Benites, 2011) instituido en la mayoría de los centros educativos en nuestro país, el estado peruano dicta la ley N° 29719, conocida también como la ley antibullying que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas.

El no reporte de la existencia de las estrategias y programas de prevención o de intervención y el no conocimiento de resultados exitosos o no en el afrontamiento del maltrato o Bullying en nuestro medio (Salgado, 2012, Quintana y Ruiz, 2013) (a pesar de la ocurrencia cotidiana de episodios de violencia y maltrato que tienen lugar en nuestros centros educativos) puede deberse a la carencia, insuficiencia o inadecuada identificación, análisis y comprensión de los factores y las características del Bullying o maltrato que tiene lugar en cada aula o en cada centro educativo en particular.

Olweus, 1998, definió el fenómeno del Bullying como la situación de acoso e intimidación en donde un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesta de forma repetida durante tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. (Citado en Cabezas y Monge, 2007).

Carozzo (2012) define al Bullying como una forma de violencia entre iguales (del mismo salón de clase) intencional y con la finalidad de producir daño, de carácter reiterativo, sistemático y sostenido en el tiempo, donde existe una desigualdad de fuerzas entre el agresor y la víctima. Es una forma de violencia silenciosa e invisible

Existen diversas teorías explicativas del Bullying, las cuales han sido categorizadas como activas o innatistas y reactivas o ambientales.

Las teorías innatistas suponen que el origen de la agresión se encuentra en los impulsos internos de la persona. Incluyen orientaciones que van desde el psicoanálisis hasta los estudios etológicos. Las principales teorías son : la teoría genética, teoría etológica, teoría psicoanalítica, teoría de la personalidad, teoría de la frustración y teoría de la señal-activación (Díaz, 2002).

Las teorías ambientalistas suponen que el origen de la agresión se encuentra en el medio ambiente que rodea a la persona, de modo que la agresión es una reacción de emergencia frente a los sucesos ambientales o a la sociedad en su conjunto.

Las principales teorías en este enfoque son: la teoría del aprendizaje social, teoría de la interacción social, teoría sociológica y teoría ecológica. (Díaz, 2002). La teoría considerada más completa para explicar el Bullying es la teoría ecológica propuesta por Bronfenbrenner (1979).

La teoría ecológica que asumimos en el presente trabajo, contempla a la persona inmersa en una comunidad interconectada y organizada en cuatro niveles . Estos niveles reflejan cuatro contextos de influencia en la conducta :

(1) microsistema, compuesto por los contextos más cercanos a la persona, como la familia y la escuela; incluye todas aquellas actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en su entorno inmediato determinado; (2) mesosistema, que se refiere a las interacciones existentes entre los contextos del microsistema, como la comunicación entre la familia y la escuela; (3) exosistema, que comprende aquellos entornos sociales en los que la persona no participa activamente pero en los que se producen hechos que sí pueden afectar a los contextos más cercanos a la persona, como el grupo de amigos de los padres y hermanos, o los medios de comunicación; y (4) macrosistema, que se refiere a la cultura y momento histórico-social determinado en el que vive la persona e incluye la ideología y valores dominantes en esa cultura. (Díaz, 2002)

Olweus (2005), (citado por Mendoza, 2012) ,expresa que tanto las víctimas como los agresores ocupan posiciones claves para el acoso escolar. Mendoza (2012) y Carozzo (2012) señalan las características de los actores del acoso escolar : víctima, agresor y observadores.

La víctima es quien sufre el maltrato y la intimidación, puede ser de dos tipos : La Víctima Pasiva es la figura mas común en el acoso escolar, son personas vulnerables social y físicamente, con deficts habilidades sociales y con pobre capacidad de comunicación y socialización con su entorno. Se muestran retraídos, suelen estar siempre solos y sufren calladamente los maltratos que imparte el agresor/a. Por lo general las víctimas son sujetos rechazados, difícilmente tienen un verdadero amigo en clase y les cuesta mucho trabajo hacerlos.

La Víctima Activa, suelen ser estudiantes desafiantes y desenfadados, muy inquietos, gustan de involucrarse en todo aunque siempre son rechazados por inoportunos y "metiches" por lo que resultan antipáticos, provocando el rechazo de muchos de sus compañeros. La víctima provocativa actúa como agresor/a mostrándose violento,

El agresor es quien realiza y perpetua su participación en el episodio violento. Este tipo de alumnos recientemente han sido identificados por Olweus (2005) (citado por Mendoza, 2012) como bully y secuaz respectivamente.

Ninguna persona nace con la disposición de ser un agresor que abuse de sus amigos y compañeros de aula, sin embargo existen una serie de causas que generan este comportamiento. Se pueden identificar dos tipo de agresores: Agresor activo (bull): Inicia la agresión y agreso pasivo (secuaz) no inicia la agresión, sin embargo la mantiene cuando el maltrato comienza.

Espectadores: Son testigos o cómplices pasivos del agresor por la actitud insolidaria con sus compañeros y por qué no denuncian ante las autoridades a quienes ofician de agresores lo cual daña psicológicamente y físicamente a la víctima.

El Bullying puede ser directo o indirecto. Bullying directo se da mediante la acción de violencia que realiza el acosador (golpes puñetes, patadas, empujones, gritos

desaforados, insultos, etc.) produce daño directo e inmediato en la víctima. Este tipo de acoso se reporta con mayor frecuencia en los niños que entre los adolescentes.

El Bullying indirecto se caracteriza por el empleo de la marginación o exclusión de la víctima, a quien no se le permite participar en las actividades de sus pares y también mediante la difusión de rumores tendenciosos para perjudicar su imagen social; además este tipo de acoso tiene por objetivo desvalorizar a las personas por sus rasgos étnicos, discapacidad o condición socioeconómica.

Esta modalidad la emplean, sobre todo, los adolescentes, siendo las redes sociales el escenario cada vez más dominante de esta modalidad de acoso.

El bullying provoca consecuencias funestas tanto en los individuos involucrados directa e indirectamente en su práctica así como en el escenario educativo o contextos donde se produce. (Carozzo et.al. 2009, Mendoza, 2012, Quintana y Ruiz, 2013).

En el agresor provoca Insensibilidad, ausencia de remordimiento por sus acciones de maltrato y violencia contra sus compañeros, falta de empatía, problemas de rendimiento escolar, dificultades para establecer y mantener relaciones interpersonales, defecto en la autoestima, disruptivo en clase y con problemas de conducta.

En la víctima da lugar a sentimientos de temor, inseguridad, miedo culpa, tristeza y retraimiento, bajo rendimiento, absentismo escolar, problemas de atención y concentración, baja autoestima, temor de asistir al colegio, presencia de síntomas psicósomáticos, comportamiento hostil frente a persona vulnerables, pueden presentar cuadros depresivos e ideas suicidas.

En lo espectadores, provoca Insensibilidad aprendida: son testigos, tantas veces de acciones de violencia contra sus compañeros que terminan acostumbrándose a ella, pobre autoestima, insolidarios, cómplices del agresor, temor hacia el agresor, pueden acostumbrarse a que el abuso es algo normal.

Las investigaciones realizadas a nivel nacional para determinar el nivel de incidencia y prevalencia con la que ocurre el bullying en nuestros centros educativos son escasas, y están referidas a la ciudad de Lima (San Borja y Comas) y ciudades de la sierra : Ayacucho, Huancayo, Cusco, Apurímac . Los resultados encontrados evidencian niveles relativamente altos de ocurrencia del bullying : Oliveros y Barrientos, 54.7 % (2007), Oliveros y colab.,48% (2008), Amemiya, Oliveros y Barrientos, 47% (2009), Oliveros y colab., 50.7% (2009), CCoicca, 58.3%, (2010).

Los estudios realizados a nivel internacional son más variados y reportan resultados similares.

Benitez y Justicia (2006), realizaron una revisión de los estudios del estado del arte del Bullying en diferentes países del mundo, con respecto a su incidencia y prevalencia . (Noruega, Suecia, Gran Bretaña, Australia, España y Estados Unidos de Norteamérica).

Las tasas de incidencia y prevalencia encontradas en dicha investigación ponen en evidencia dos aspectos: 1) El fenómeno del maltrato entre iguales es similar al de los años anteriores. 2) La prevalencia del maltrato entre iguales: Bullying es muy similar en los distintos países, independientemente de sus logros a nivel social y en la educación y en su cultura.

Craig y colaboradores, (2009) informaron que la prevalencia del acoso escolar en 40 países con muestras nacionales representativas alcanza entre el 8.6 % al 45.2% en varones y el 4.8% al 35% en mujeres. Además fueron identificados como agresores el 10%, como víctimas el 12% y como víctima- agresor el 3%. (Citado en Albores-Gallo et al., 2011).

Cerezo (2009), reporta que los estudios hechos con muestras aleatorias de centros educativos (públicos y privados) en España, con estudiantes de educación primaria y secundaria, permiten

llegar a la conclusión que el fenómeno del acoso- bullying ocurre en todo los centros escolares estudiados, teniendo un nivel de incidencia de cerca del 23%. Así mismo, el bullying, está presente en todos los niveles, siendo los últimos años de primaria y los primeros años de secundaria los que registran mayor incidencia.

García, y colab.. (2010), realizaron una investigación con el objetivo de determinar la prevalencia y los factores asociados al acoso escolar.. Entre los principales resultados se encontró que la prevalencia del acoso escolar fue del 18.2%, 10.9% y 4.3% en varones , y del 14.4%, 8.5% y 4.5% en mujeres del 2do y 4to de secundaria y 2do de bachillerato respectivamente.

Desde un punto de vista práctico, la elaboración de estrategias que favorezcan la prevención y el afrontamiento del Bullying, requiere de un reconocimiento de su nivel de ocurrencia , de los factores, de la dinámica y de las características instrumentales y contextuales del acoso y/o maltrato entre pares en la escuela ,que permitan elaborar programas de intervención para cada institución educativa de acuerdo a sus propias características en particular.

Por todo lo referido anteriormente se plantean los dos siguientes objetivos :

1° Identificar el nivel de percepción del acoso escolar (Bullying) y de sus factores en los estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de nivel secundario de la ciudad del Cusco.

2° Determinar si el sexo, la edad, y el año de estudio establecen diferencias significativas a nivel de Bullying y sus factores en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de la ciudad del Cusco.

MÉTODO

Tipo y diseño

El tipode investigación utilizado no experimental de tipo transversal. (Hernández, Fernández Y Baptista, 2010).

El diseño de investigación fue descriptivo- comparativo ya que busca describir el nivel de percepción del bullying y las diferencias existentes entre los factores a investigar en la oblación de estudio.

Participantes

Los participantes del presente estudio fueron estudiantes del 1er al 5to año de una isntitución educativa particular del nivel secundario de la Ciudad del Cusco.

La muestra se estableció en base a un muestreo de tipo censal. Es decir todos los sujetos que conformaban la población, pasaron a formar parte de losparticipantes (Ramírez, 2004).

Se consideraron el total de 569 alumnos del nivel secundario comprendidos entre las edades de 12 a 17 años, que cursan entre el 1er al 5to año de secundaria. Siendo el total de los partipantes de 246 mujeres y 323 varones.

Tabla 1

Distribución de los participantes según: edad, grado/ año de estudios y sexo.

DISTRIBUCION DE LA MUESTRA POR EDAD

1ro	12-13 años
2do	13-14 años
3ro	14-15 años
4to	15-16 años
5to	16-17 años

DISTRIBUCION DE LA MUESTRA POR AÑO DE ESTUDIO

1ro	115
2do	118
3ro	110
4to	125
5to	101

DISTRIBUCION DE LA MUESTRA POR SEXO

Mujeres	246
Varones	323
TOTAL	569

Instrumentos

Con la finalidad de obtener información sobre la muestra de estudio, se utilizó el Instrumento para la evaluación del Bullying denominado INSEBULL .

El INSEBULL – 2007. El INSEBULL es un cuestionario elaborado por Aviles y Elises (2005) con la finalidad de evaluar el maltrato entre iguales con dos tipos de instrumentos: un auto informe y un hetero informe. Tiene dos formas o escalas una para alumnos: auto informe y otra para los docentes y alumnos: hetero- informe.

El INSEBULL - 2007, contiene 35 ítems en 8 factores, a nivel del auto informe: Intimidación, victimización, red social, solución moral, falta de integración social, constatación de maltrato e identificación de los participantes del bullying.

La confiabilidad de la prueba se determinó a través del método de consistencia interna con el Alfa de Cronbach.

Tabla 2

Alfa de Cronbach del Insebull

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,846	34

RESULTADOS

Estadísticos descriptivos del Bullying y sus factores en la muestra total

Tabla 4

Estadísticos Descriptivos del Bullying y sus factores

	Intimidación	Solución moral (Carencia de soluciones)	Victimización	Red social (Inadaptación social)	Constatación del maltrato	Identificación de los participantes en el bullying	Vulnerabilidad escolar ante el abuso	Falta de Integración social	Nivel de Bullying total
Media	54,4	50,7	61,3	56	58	42,9	42,4	56,4	52,7
Mediana	48	49	45	52	48	48	46	45	49
Moda	18	10	31	16	56	72	73	37	43
Desviación estándar	10,54	11,03	9,87	9,3	8,13	9	11,67	6,29	14,28
Asimetría	0,41	0,26	1,07	0,67	1,6	-0,23	0,23	1,16	0,48
Curtosis	-1,35	-0,68	0,05	-0,19	3,5	-0,52	-0,65	0,79	-0,6

En la presente tabla se observa que el nivel de Bullying (percepción que el alumno expresa sobre el riesgo de verse involucrado o afectado en situaciones de maltrato) de la muestra es Promedio (Pc 52.7).

A nivel de los factores se observa que todos tienen un nivel promedio, siendo el factor de Victimización (Grado de percepción y conciencia que el alumno expresa como protagonista víctima en situaciones de bullying), el que obtuvo el puntaje más alto (Pc 61.3) y el factor Vulnerabilidad escolar ante el abuso (Expresión de temores escolares ante el maltrato), el que obtuvo el promedio más bajo (Pc 42.4).

Los puntajes de la Asimetría revelan que en los factores Victimización, Red social, Constatación del maltrato y Falta de Integración social, la curva es asimétricamente positiva por lo que los valores

tienden a reunirse más en la parte izquierda ($p > 0.5$). En todos los demás factores la distribución es Simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media.

El puntaje de curtosis revela que en los factores Intimidación, Solución moral, Identificación de los participantes en el bullying, Vulnerabilidad escolar ante el abuso y Nivel de Bullying total, la curva es Platicúrtica, es decir, existe una baja concentración de valores alrededor de la media ($p < 0.5$).

En Constatación del maltrato y Falta de Integración social la curva es Leptocúrtica, es decir, existe una gran concentración de valores alrededor de la media ($p > 0.5$).

Finalmente en los factores Victimización y Red social, la curva es Mesocúrtica, es decir, existe una concentración normal de valores alrededor de la media.

Frecuencias y porcentajes del Bullying y sus factores en muestra total.

Tabla 5

Frecuencias y porcentajes del Bullying en muestra total

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	52	11,6
Bajo	48	10,7
Promedio	246	54,7
Alto	59	13,1
Muy Alto	45	10,0

En la Tabla 5 se aprecia que la mayoría de los estudiantes percibe que el nivel de Bullying es promedio (54,7%) seguido por el nivel alto (13,1%) y el nivel muy bajo (11.6%).

Estadísticos inferenciales

Bullying y variables sociodemográficas

Luego se confirmó con la prueba de Kolmogorov Smirnov que los datos presentan una distribución no normal, se procedió a emplear estadística no paramétrica para analizar el bullying en función a las variables sociodemográficas

Tabla 6

U de Mann-Whitney del Bullying según sexo

	Intimidación	Solución moral (Carencia de soluciones)	Victimización	Red social (Inadaptación social)	Constatación del maltrato	Identificación de los participantes en el bullying	Vulnerabilidad escolar ante el abuso	Falta de Integración social	Nivel de Bullying total
U de Mann-Whitney	14986,500	19244,500	20916,500	22811,000	23229,500	23974,000	21690,000	23010,000	16538,500

	Intimidación	Solución moral (Carencia de soluciones)	Victimización	Red social (Inadaptación social)	Constatación del maltrato	Identificación de los participantes en el bullying	Vulnerabilidad escolar ante el abuso	Falta de Integración social	Nivel de Bullying total
Chi-cuadrado	9,419	7,203	14,220	15,566	20,969	10,871	9,533	15,367	13,928
gl	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Sig. asintót.	,093	,206	,014	,008	,001	,054	,090	,009	,016

En la presente tabla se puede apreciar que la variable edad establece diferencias significativas en 5 factores del Bullying, ya que la p es menor a 0.05. Estos factores son: Victimización, Red social, Constatación del maltrato, Falta de Integración social y Bullying total (los alumnos de 14 años son los que presentan mayor puntaje, mientras que los alumnos de 17 años son los que presentan menor puntaje).

Tabla 7

Prueba de Kruskal-Wallis del Bullying según grado de estudios

	Intimidación	Solución moral (Carencia de soluciones)	Victimización	Red social (Inadaptación social)	Constatación del maltrato	Identificación de los participantes en el bullying	Vulnerabilidad escolar ante el abuso	Falta de Integración social	Nivel de Bullying total
Chi-cuadrado	10,206	10,587	18,560	20,910	32,142	14,736	11,066	12,241	19,026
gl	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,037	,032	,001	,000	,000	,005	,026	,016	,001

En la presente tabla se puede apreciar que la variable grado de estudio establece diferencias significativas en todos los factores del Bullying, incluyendo el puntaje total, ya que la p es menor a 0.05. Son los alumnos de cuarto son los que presentan mayor puntaje.

DISCUSIÓN

CON RESPECTO AL OBJETIVO 1. Describir el nivel de percepción del Bullying y sus factores en los estudiantes del 1ro al 5to año del nivel secundario de la ciudad del Cusco, los resultados muestran que el nivel de Bullying (percepción que el alumno expresa sobre el riesgo de verse involucrado o afectado en situaciones de maltrato) de la muestra es Promedio (Pc 52.7) y que el 54.7% afirma haber experimentado algún episodio de bullying.

A nivel de los factores se observa que todos tienen un nivel promedio, siendo el factor de Victimización (Grado de percepción y conciencia que el alumno expresa como protagonista víctima en situaciones de bullying), el que obtuvo el puntaje más alto (Pc 61.3) y el factor Vulnerabilidad escolar ante el abuso (Expresión de temores escolares ante el maltrato), el que obtuvo el promedio más bajo (Pc 42.4).

Estos datos coinciden con lo hallado por Amemiya, Oliveros y Barrientos (2009) quienes como resultado de una investigación con el objetivo de conocer los factores de riesgo en violencia escolar en tres zonas del Perú: Huancayo, Huancavelica y Cusco, hallaron que el 47% de la población presentaron indicadores de bullying y por los estudios de Oliveros et.al. (2007) y Oliveros et.al. (2009) en la ciudad de Ayacucho y en las ciudades de Ayacucho, Cusco, Junín y Lima destinados a establecer el nivel de incidencia de la violencia escolar la frecuencia de la intimidación (bullying) en colegios nacionales de Ayacucho, Cusco, Junín, Huancavelica y Lima, encontrando que el 50.7% de los alumnos había experimentado bullying.

La confirmación de estos hallazgos se encuentra en lo expuesto por Benavente (2014), quien afirma que en los últimos tres años, los casos de Bullying en el Cusco han aumentado de forma significativa, encontrándose evidencias de 104 casos de acoso escolar en instituciones educativas de zonas rurales y urbanas de la región cusqueña en el año 2014. En entrevista realizada a los directivos de las instituciones educativas donde ocurrieron los hechos de Bullying, se pudo apreciar que los casos de maltrato entre pares se dan sobre todo a nivel secundario y que estos van desde insultos (colocar sobrenombres) y exclusiones hasta la violencia física directa.

Estos resultados a nivel nacional, concuerdan con los hallados por Benítez y Justicia (2006) a nivel internacional. En un estudio del Estado del Arte en varios países del mundo con respecto al nivel de incidencia y prevalencia del Bullying, encontraron resultados muy similares en incidencia y prevalencia en los diferentes países abordados, independientemente de los logros a nivel social, educativo y cultural alcanzado por dichos países.

Quintana y Ruiz (2012), señalan que las tasa de prevalencia e incidencia encontradas en la mayoría de los estudios realizados sobre bullying, pone de manifiesto que el fenómeno del acoso y maltrato escolar entre iguales no es más importante ahora que hace unos años, dado que las cifras de incidencia son parecidas; y que el nivel de prevalencia del maltrato entre iguales es muy similar en diversos países del mundo, independientemente de su sistema educativo y cultura. Estos resultados nos permiten reflexionar que el Bullying, como un tipo de comportamiento interpersonal, forma parte del modo de relacionarse entre pares independientemente de los motivos y estilos de su expresión, que estarían probablemente vinculados a una multiplicidad de variables y de diversas circunstancias socio-culturales que inciden en su aparición y visibilización.

Al respecto Salgado (2012), en una revisión acerca de las investigaciones llevadas a cabo sobre Bullying tanto a nivel internacional como nacional, encuentra que en todos los países, localidades e instituciones donde se realizaron los estudios se hallaron datos importantes acerca de la presencia del acoso y maltrato entre pares (Bullying); a pesar de las diferencias conceptuales (definición y manera de clasificar las manifestaciones) metodológicas (tipo de investigación) instrumentales (herramientas de medición) y socioculturales, de los estudios.

CON RESPECTO AL OBJETIVO 2. Determinar si el sexo, edad y grado escolar establecen diferencias a nivel del Bullying y sus factores en los estudiantes del 1ro al 5to año del nivel secundario de la ciudad del Cusco, se encontró que el sexo establecía diferencias significativas en 5 factores del Bullying: Intimidación, Solución moral, Victimización, Vulnerabilidad escolar ante el abuso y Bullying total (en todos los casos, los hombres presentan un nivel más elevado en los puntajes que las mujeres). Estos datos coinciden con los encontrados por Cerezo (2009) qui-

en halló en una muestra de escolares de Valencia, cuyas edades oscilaban entre 4 y 14 años, que el 46% de los varones presentaban episodios de Bullying (frente a un 29% de mujeres). Así mismo Craig et.al. (2009) en un estudio sobre bullying en una muestra representativa de 40 países halló un nivel de prevalencia del abuso escolar en varones entre el 8 % al 45.2 % en varones frente al 4.8 al 35 % en mujeres.

Estos datos confirmarían las propuestas realizadas por Carozzo (2012) y por Valles (2013), quienes señalan que desde la perspectiva del género, la incidencia del bullying es casi siempre más alta en los varones que en las mujeres. Esta diferencia desde la perspectiva de género acerca del Bullying, estaría relacionada con la representación de roles y la aceptación de estilos relacionales diferentes. Los varones tienen una forma relacional mucho más violenta y agresiva que las mujeres, son abiertamente agresivos, de manera directa, tanto verbal como física, en cambio en las mujeres se da una agresión más de tipo verbal indirecta (hablar mal de otros, extensión de rumores, amenazas, etc.) y de exclusión social. Desde esta perspectiva es evidente que el comportamiento agresivo de los varones al ser básicamente directo es más claro y evidente, mientras que en las mujeres al ser su comportamiento agresivo más indirecto y sutil, es más fácil de encubrir.

En nuestro medio sin embargo, en un estudio realizado con estudiantes de secundaria en el distrito de Comas; Ccoica (2010) halló que las mujeres presentaban mayores niveles de bullying (64.3 % que los varones (56 %). Estos resultados confirman lo señalado por Salgado (2012), quien refiere, que existen algunos estudios que no han reportado diferencias entre varones y mujeres y que inclusive han reportado que las mujeres presentan más comportamientos agresivos directos que los varones; pero que estos resultados son pocos frente a la gran cantidad de estudios que demuestran lo contrario.

Así mismo la edad y grado de estudios establecen diferencias a nivel del Bullying y sus factores en los estudiantes del 1ro al 5to año del nivel secundario de la ciudad del Cusco, se encontró que ambas variables establecen diferencias significativas a nivel de Bullying (los alumnos de 14 años y aquellos que se encuentran en cuarto grado son los que presentan mayor puntaje). Estos datos coinciden con los encontrados por Perez (2005), quien halló que el Bullying es más frecuente entre los 11 y 14 años y va disminuyendo a partir de allí y por García et.al. (2010), quien al realizar un estudio sobre los factores del bullying en la secundaria (Barcelona-España) encontraron una prevalencia del acoso en varones del 2do y 4to de secundaria sobre las mujeres del mismo grado (18 % y 10.9 % versus 14.4 % y 8.5 %). Pareciera que la secundaria al ser una etapa de la escolarización, que al ser coincidente con el inicio de la pubertad y la adolescencia va a generar una serie de conflictos de identificación personal y de autoafirmación social lo cual puede influir o determinar formas de comportamiento relacionales vinculadas a actitudes y hechos autoritarios y agresivos entre pares, que se hacen más evidentes entre los 12 y 14 años, para decrecer paulatinamente después de los 15 años.

Una posible explicación a este hecho, estaría dada en que, a mayor edad, mayor control personal y madurez en las relaciones con sus pares. La mayoría de los estudios revisados en diferentes países, concuerdan con la existencia de diferentes tipos de maltrato escolar entre adolescentes de 12 a 16 años, sin embargo, resulta alarmante que en determinados países (Turquía, Corea y Estados Unidos) estudiantes entre los 12 y 16 años de edad presenten porcentajes elevados de bullying (Cabezas y Monge, 2007) (citado por Salgado, 2012).

CONCLUSIONES

° El nivel de Bullying concebido como la percepción que tienen los estudiantes sobre el riesgo de verse involucrado o afectado en situaciones de maltrato es promedio.

- ° La mitad de los participantes (54.7%) afirma haber experimentado alguna vez un episodio de Bullying.
- ° El sexo establece diferencias significativas en los factores del Bullying : intimidación, solución moral, victimización, vulnerabilidad escolar ante el abuso y en el Bullying en general. Siendo los varones quienes alcanzan los puntajes más elevados.
- ° La variable edad establece diferencias significativas a nivel del Bullying y sus factores, siendo los estudiantes de 14 años quienes presentan los puntajes más elevados.
- ° La variable grado de estudios establece diferencias significativa a nivel del Bullying y sus factores, siendo los estudiantes del cuarto año de secundaria quienes obtienen las puntuaciones más elevadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aviles, J. y Elices, J. (2007) INSEBULL. Instrumento para la evaluación del Bullying Madrid: CEPE.
- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J., Ruiz-Velasco, S. y Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México Salud pública de México, Vol.53, No.3, 220-227
- Amemiya, I., Oliveros, M. y Barrientos, A. (2009) Anales de la Facultad de Medicina Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. Recuperado de <http://>
- Benitez, L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales : descripción y análisis del fenómeno. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 9(4)(2), 1151-170.
- Benites, L. (2012). La Convivencia escolar: una estrategia de intervención en Bullying y convivencia en la escuela. Lima: Observatorio sobre violencia y convivencia en la escuela. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Cabezas, H. y Monge, I. (2007). Maltrato entre iguales en la escuela costarricense. Educación, año/vol.31-número 001, 135-134.
- Carozzo, J.; Benites, L.; Horna, V.; Lamas, H.; Mandamiento, R.; Palomino, L. y Raffo, L. (2009) La violencia en la escuela: el caso de Bullying. Lima: Observatorio sobre violencia y convivencia en la escuela. Tomo 2.
- Carozzo, J. (2010). El Bullying en la escuela. Revista de psicología UCV. 12, 329-346.
- Carozzo, J.; Benites, L.; Zapata, L. y Horna, V. (2012). El Bullying no es un juego. Lima: Observatorio sobre violencia y convivencia en la escuela.
- Carozzo, J. (2012). El Bullying en la escuela: interrogantes y reflexiones. En Bullying y convivencia en la escuela: Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación. Lima: observatorio sobre convivencia y violencia en la escuela
- Carozzo, J (2013). Bullying opiniones reunidas. Lima: Observatorio sobre violencia y convivencia en la escuela.
- Cerezo, F. (2009) .Bullying : análisis de la situación en aulas españolas. International journal of psychology and psychological Therapy, vol. 9, 3, 383-394.
- Chaux, E. (2011). Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar. PSYKHE, 20, 2, 79-86
- Díaz, M^a C. (2002). Agresividad escolar y dificultades de aprendizaje. Rev. de psicología Gral. y Aplic., 55 (3), Págs. 363-372. Universidad de Granada - Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- García, L., Orellana, O., Pomalya, V., Yanac, E., Orellana, D., Sotelo, L., Herrera, E., Sotelo, N., Chavez, P., y Fernándini, P. (2011). Intimidación entre iguales (bullying): Empatía e inadaptación social en

participantes de bullying. *IIPSI*, 14,2,271,271-276.

García, X., Pérez Giménez, A. Y Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en adolescentes de Barcelona. *Gac Sanit.* :24(2), 103-108.

Metodología de la investigación. México: Mc Grau Hill.

Jiménez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: Valoración de una intervención a través de medios audiovisuales*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva (España).

un colegio particular mixto de Lima. *Revista Psicología Herediana*, 2,(2), 71-80

Ley 29719 (25 de junio del 2011). *Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas*. *El Peruano*.

Mendoza, B. (2012). *Bullying : Los múltiples rostros del abuso escolar*. Argentina: Editorial Brujas

Merino, C.; Carozzo, J. y Benites, L. (2011). *Bullying in Peru: A code of silence*. En R. Jimerson, B.

Nickerson y J. Mayer (eds.): *handbook of School Violence and School safety International Research and Practice*. New York (2da edition) P.P.153-164.

Oliveros, M. y Barrientos, A. (2007). *Incidencia y factores de riesgo de la intimidación (Bullying) en un colegio particular de Lima- Perú*. *Revista peruana de pediatría*, Vol. 60 (3), 150-155.

Oliveros, M.; Figueroa, L. Mayorga, G.; Cano, B.; Quispe, y Barrientos, A. (2008). *Violencia escolar (Bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú*. *Revista peruana de pediatría*, Vol. 61, Nº 4, 215-220.

Oliveros, M., Figueroa, L.; Mayorga, G.; Cano, B.; Quispe, y Barrientos, A. (2009). *Intimidación en colegios estatales de secundaria del Perú*. *Revista peruana de pediatría*, Vol. 62 (2), 68-78.

Quintana, A., Ruíz, G. (2013). *Panorama de la investigación del Bullying y cyberbullying en el Perú y el mundo*. En *Bullying opiniones reunidas*. Carozzo . Comp. Lima: Observatorio sobre violencia y convivencia en la escuela.

Ramírez, T. (2004). *Cómo Realizar un Proyecto de Investigación*. Caracas. Editorial Panamericana.

Salgado, C. (2012). *Revisión de las investigaciones acerca del Bullying: desafíos para su estudio*. En *Bullying y convivencia en la escuela*. Lima: Observatorio sobre violencia y convivencia en la escuela.

***CIBERBULLYING EN NIÑOS Y ADOLESCENTES
UNA FORMA DE VIOLENCIA ENTRE PARES
José Enrique Galeano***



Lic. en Psicología Clínica por la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” (UCA). Miembro del Equipo técnico de Servicios Psicológicos de Apoyo a la Familia y a la Escuela (SSAFE). Docente universitario e instructor de prácticas clínicas universitarias. Co-autor del libro Ciberbullying: Orientaciones para padres y docentes.

CIBERBULLYING EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

UNA FORMA DE VIOLENCIA ENTRE PARES

José Enrique Galeano

Resumen

El trabajo pretende abordar el tema del Cyberbullying en niños y adolescentes, conceptualizado como una forma de violencia entre pares a través de la virtualidad. Se inicia con una diferenciación entre agresión y violencia. Luego se explican las características del bullying y cyberbullying, describiendo similitudes y diferencias. Se detallan las características del escenario posmoderno en el que se produce este fenómeno, y por último se presentan algunas estrategias de prevención para el tema tratado.

Palabras clave: Cyberbullying- violencia- cultura de la imagen-privacidad

Abstract

The writing he intention of addressing the issue of cyberbullying among children and adolescents. Such issues are conceptualized as a form of violence among peers through virtuality. The article begins with a distinction between the concepts of aggression and violence. The characteristics of bullying and cyberbullying are then explained, describing their similarities and differences. The characteristics of the postmodern scenario in which this phenomenon occurs is detailed. Finally some prevention strategies are presented and discussed.

Key words: Cyberbullying- violence- culture of image - privacy

Introducción

Este artículo está basado en un material elaborado con un grupo de colegas de SSAFE (Servicios Sicológicos de apoyo a la familia y a la escuela), que se denomina: "Cyberbullying: orientaciones para padres y docentes" (2014). En el libro, los autores sostienen que se fundamentan en su experiencia clínica y escolar, para concienciar acerca del Cyberbullying; el concepto, las causas, los involucrados, los indicadores para detectar y las formas de prevención, por mencionar algunos temas. Este ensayo trae algunos elementos para pensar la violencia virtual entre pares en niños y adolescentes, así como también sugiere elementos para prevenirla.

Diferenciación entre agresión y violencia

La agresión forma parte de la vida psíquica y es constituyente para la madurez psíquica, cierta agresión es necesaria para realizar deportes, competencias y desenvolverse en la vida. Es un elemento defensivo en el ser humano.

En cuanto a la violencia, Berenstein (2000) señala que se refiere al ejercicio absoluto del poder de uno o más sujetos sobre otro con la intención de dañarlo. Se asocia al borramiento de la subjetividad del otro. Se ataca la alteridad, la diferencia, lo extraño o lo heterogéneo. Se refiere a una cualidad de ciertas acciones y fuertes emociones ligadas a la agresión, con una característica de exceso en el sentimiento de no tolerancia al límite ofrecido por el otro sujeto, su mente y en especial su cuerpo. Tiene el plus de destructividad que se agrega al acto.

Bullying y ciberbullying: dos caras de la violencia

El bullying es una manifestación de la violencia entre pares. Supone cualquier conducta dañina u ofensiva, verbal o de acción, que se realice sistemáticamente a un estudiante por parte de sus pares. El acosador o los acosadores ejercen algún tipo de presión sobre el acosado, observándose una desigualdad que lo desfavorece. Generalmente, se inicia o se efectúa dentro del predio escolar, ya sea en las aulas, en el patio o en zonas cercanas.

El ciberbullying implica el acoso escolar entre pares a través de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), que son aquellos medios tecnológicos que conectan a las personas entre sí usando internet: redes sociales, celulares y juegos online. Esta forma de violencia consiste en publicar en la WEB chismes, fotos trucadas, filmaciones de peleas, exposición de intimidades, bromas crueles e insultos para difundir a la mayor cantidad posible de personas a través de correos electrónicos, mensajes de texto, plataformas de chat, redes sociales.

El ciberbullying presenta características similares al bullying, a las que se agregan las siguientes:

- *Se presenta en plataformas virtuales.*
- *Ofrece al acosador la posibilidad del anonimato, lo que fomenta la des-responsabilización de sus actos.*
- *Al no ser una relación física, se pierden la vergüenza y la intimidación que suceden en la vida real.*
- *La agresión se multiplica rápidamente y llega a todas las redes, convirtiéndose en una manera masiva de agravio, lo que se denomina como efecto viral. Tiene la capacidad de reproducirse en una mayor cantidad de círculos sociales.*

El escenario del ciberbullying

El ciberbullying es un fenómeno que está asociado a los tiempos posmodernos. Es la época en la que surgen los dispositivos comunicacionales y tecnológicos.

Entre las características representativas de la sociedad se encuentra la preponderancia de la cultura de la imagen. Esto es válido para todas las edades, más aún para los adolescentes cuyo sostén de identidad son sus pares y los espejos mediáticos. Por lo tanto el efecto del ciberbullying tiene un efecto muy dañino para la subjetividad del adolescente.

Otras características de relevancia son desdibujamiento de los límites entre los espacios público y privado, el sometimiento a la inmediatez de los medios y dispositivos comunicacionales y tecnológicos, la velocidad de los cambios, la intolerancia a la espera y la primacía de lo desechable donde fácilmente se reemplazan objetos y relaciones.

Estrategias de prevención

Preservar la subjetividad de los niños y adolescentes en estos tiempos posmodernos es responsabilidad de los profesionales de la salud mental, así como de los padres y maestros, quienes están en constante intercambio con sus hijos/as y sus alumnos/as.

Para ello se sugieren algunas estrategias de prevención dirigidas a concienciar sobre la importancia de cuidar y defender la privacidad tanto personal como de las otras personas: salvaguardar su imagen y la de otros, tener una contraseña segura, cuidar el uso de las cuentas de correo electrónico y otras plataformas de redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter, etc.), cuidar la huella digital de cada uno, es decir, el rastro electrónico que se deja cuando se utiliza internet.

Una estrategia clave consiste en acortar en lo posible la brecha entre los Nativos Digitales (niños y adolescentes) e Inmigrantes Digitales (profesores y padres) a fin de manejar los códigos en los que están inmersos los niños y adolescentes, y de esa manera acompañar al uso responsable de las redes

sociales, previniendo la instalación de la violencia virtual.

Bibliografía

Berenstein, I. Notas sobre la violencia (2000). En: Violencia visible e invisible. Revista de APdeBA: Buenos Aires.

Brown, A, Galeano, J, Lesme, D & Lovera, V. (2014). Ciberbullying: Orientaciones para padres y docentes. Edit. En Alianza: Asunción.

Moreno, J. La infancia y sus bordes: Un desafío para el psicoanálisis. (2014). Ed. Paidós: Buenos Aires.
Tigo. (2011) Guía del Ciudadano Digital: Programa Uso Responsable de las TIC. Disponible en: <http://olm.puntopy.com/tigo/> Recuperado en: agosto, 2011.

**ACRÓSTICO: UNA ALTERNATIVA PARA IDENTIFICAR LOS DESENCA-
DENANTES DE LA AGRESIÓN Y ACOSO ESCOLAR**

Acosta E., Mendoza W., Traslaviña J., Valencia D., Muñoz T.



Erika Susana ACOSTA REYES
erika.acosta@upb.edu.co



Willington MENDOZA SOLER
Willington.mendoza@upb.edu.co



José Andrés TRASLAVIÑA SIERRA
jose.traslavina@upb.edu.co



TATIANA MILENA MUÑOZ RONDON
Tatiana.munoz@upb.edu.co

ACRÓSTICO: UNA ALTERNATIVA PARA IDENTIFICAR LOS DESENCADENANTES DE LA AGRESIÓN Y ACOSO ESCOLAR

Acosta E., Mendoza W., Traslaviña J., Valencia D., Muñoz T.

Resumen

A partir del incremento que presenta el fenómeno del bullying en las instituciones educativas de siete colegios de Piedecuesta, junto con la falta de conocimiento que se tiene frente a esta, nace el interés y necesidad de realizar un proyecto de investigación liderada por un grupo de docentes y estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana, financiado por la Secretaría de Educación del mismo municipio encaminado en la creación y desarrollo de estrategias para la detección, planificación y prevención de este fenómeno. La presente investigación tiene como objetivo indagar en los alumnos de quinto y sexto grado acerca de las percepciones que tiene frente a la agresión y acoso escolar; por medio de una estrategia lúdica llamada acróstico con la que se pretende dar cumplimiento al objetivo planteado. El estudio se realizó desde el enfoque cualitativo basado en la investigación acción-participativa, donde se identificó factores como los tipos de agresión, desencadenantes, resolución de conflictos e identificación de emociones. Como resultado se logró evidenciar que en los estudiantes del quinto grado prevalecen las situaciones que incrementan y mantienen las situaciones de generan la agresión, a diferencia de los estudiantes de sexto grado.

Palabras claves: percepción, agresión proactiva y reactiva, acoso escolar, quinto y sexto.

Introducción

A raíz del impacto social y las consecuencias que han surgido en torno a la agresión y el acoso escolar ha nacido el interés y la necesidad de realizar diversos estudios sobre estas temáticas. Esto se ha evidenciado en estudios que han encontrado que la víctima puede reportar bajo rendimiento académico, deserción escolar, baja autoestima, autopercepción de minusvalía, depresión, aislamiento, llegando incluso al suicidio (Loredó, Perea y López, 2008). Por esto es importante realizar un trabajo interdisciplinar que permita comprender, analizar e intervenir los diferentes casos de agresión y acoso escolar que se presentan en las instituciones.

Estudios en Colombia han demostrado que crear espacios diferentes en las instituciones desde la práctica artística son apropiados para generar vínculos socio-afectivos que mejoren la convivencia escolar y así disminuir los niveles de agresión física, además estos espacios educativos permiten transformar el contexto en el que se encuentran (Narváez, Muñoz, 2013).

Es por esto que surgió un proyecto de investigación denominado "Agresión y acoso escolar entre pares: una realidad social en el municipio de Piedecuesta - Santander (Colombia)" (Muñoz, Quintero y Bohórquez, 2013), financiado por la Secretaría de Educación del municipio de Piedecuesta, gestionado a través de la Dirección general de investigación de la Universidad Pontifi-

cia Bolivariana liderado por profesionales de psicología y comunicación social, para cubrir las necesidades en torno a la convivencia escolar de siete colegios ubicados en esta región del país.

Uno de los objetivos es promover espacios de reflexión sobre el acoso escolar dentro de las instituciones, por ello se creó la herramienta Educomunicativa llamada "Carrusel Antibullying" la cual consiste en crear un espacio para reflexionar e identificar el conocimiento sobre la agresión y el acoso escolar que tienen los estudiantes de quinto y sexto grado por medio de cuatro estaciones, Mapa de riesgo (el estudiante dibuja las zonas más frecuentes dentro de la institución) Representaciones (Discusión con base en un video relacionado al bullying) Dibujando soluciones (por medio de representaciones creativas) y por último la estación del acróstico que busca identificar el conocimiento que tienen los estudiantes frente a las palabras de agresión y el acoso escolar.

La presente investigación tiene como herramienta la estación de acróstico, con el objetivo, indagar en los alumnos de quinto y sexto grado acerca de las percepciones de agresión y acoso escolar pues a medida que se fueron desarrollando las actividades se identificó que estos registraban tanto el conocimiento que tienen sobre los conceptos como sus experiencias; por esto es importante realizar estudios centrados en la comprensión y las percepciones de las personas que están involucradas e ir más allá de un análisis estadístico (Castillo, 2011).

Lo anterior se evidencia en una investigación realizada en Chile por Muñoz (2007) con estudiantes de cuarto medio del liceo en donde encontraron las percepciones que tienen los alumnos frente a la acción de agredir al compañero, estos encuentran a las burlas y las bromas como algo normal; por el contrario reconocen el exceso de golpes como un caso de acoso escolar; esto permite entender que no todos los estudiantes hacen la misma interpretación de su realidad, por lo tanto al conocer estas distintas percepciones se puede intervenir de acuerdo a ellas y así lograr un espacio que se encuentre reservado para la educación formal donde los estudiantes puedan generar un proceso de aprendizaje sin miedo a ser excluidos por sus propios compañeros.

Es por esto que se reconoce la importancia de crear espacios de reflexión sin dejar a un lado la constante participación de cada una de las partes en este proceso, en donde los estudiantes puedan reconocer y transformar sus vivencias con el apoyo de los profesores y personal involucrado. En ese orden de ideas para la presente investigación es necesario un seguimiento en la aplicación de la herramienta para así lograr un cambio positivo en el comportamiento de los estudiantes.

Antecedentes Teóricos

Los niños, niñas y jóvenes en general se encuentran cada vez más expuestos a situaciones de agresión que pueden reflejarse en sus vidas cotidianas y por lo tanto en los colegios, debido a que ellos ocupan gran parte de su tiempo en la escuela y es en este contexto en donde se puede observar cómo ellos se relacionan entre sí y en cuáles situaciones se presentan conductas agresivas.

Se define la agresión como todos los comportamientos que van dirigidos hacia un individuo con el fin de causar daño (Anderson y Bushman, 2002). En investigaciones realizadas en Colombia se encontró que en los estudiantes de quinto a sexto prevalece la agresión física (golpes, cachetadas, empujones, pellizcos) disminuyendo en los siguientes años escolares (Chaux, 2013). Entendiendo que puede presentarse en cualquier contexto, ya sea educativo, laboral, familiar, social. Cabe resaltar que la literatura describe dos tipos de agresión involucrados en la convivencia escolar.

Uno de ellos es la agresión proactiva que se define como "un patrón instrumental, organizado y

dirigido a metas, motivado por la obtención de recompensas y regulada por el reforzamiento". En cambio la agresión reactiva "responde a un patrón reactivo, descontrolado y motivado por la provocación, el miedo y la irritabilidad" (Dodge y Coei 1987. Citado por González 2013 p. 141-142). Chaux (2003) explica que la agresión reactiva es toda respuesta agresiva ante un insulto, golpe u ofensa directa o indirecta, al contrario de la agresión proactiva (conocida también como instrumental) que es usada con el objetivo de lograr un fin, recurso, dominación o estatus social.

Este autor también argumenta que la agresión reactiva se encuentra influenciada por los incentivos del contexto, es decir se mantiene por los refuerzos que se le presentan en su ambiente, por lo cual es justificada a diferencia de la agresión reactiva que es rechazada socialmente Chaux (2003).

Está claro que existen muchas formas de agredir a una persona, pero específicamente en el contexto educativo, el acoso escolar se ha convertido en una problemática creciente, por ello ha aumentado el interés por comprender, analizar e intervenir todas las conductas que se dan en el acoso escolar que es definido por Avilés (2006) como la intimidación y maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, siempre lejos de la mirada de los adultos/as, con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa por parte de un abusador o grupo de matones a través de agresiones físicas, verbales y/o sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo grupal.

En un estudio realizado en cuatro colegios estatales y privados de Lima Este y Provincias para determinar la incidencia y frecuencia frente al bullying los niños de quinto y sexto de primaria, en la cual se encontró que hay una incidencia similar entre varones y mujeres, prevaleciendo la intimidación física (golpes) seguida la verbal (apodos) y por último la psicológica (amenazas). De los cuales los estudiantes refieren que una de las medidas para frenar esta problemática sería por medio de los buzones, cartas, llamadas anónimas o incluso correos para dar conocer la intimidación a las autoridades de la institución (Oliveros, Figueroa, & Mayorga, 2008).

Como se mencionó anteriormente este estudio centró su interés en indagar acerca de las percepciones que presentan los estudiantes sobre dos problemáticas comunes que se presentan en el diario vivir de los planteles educativos, estos son la agresión y acoso escolar. Las cuales van a estructurar su comportamiento de acuerdo a las experiencias vividas dentro de dichos planteles.

De acuerdo a Fernández, Martín y Domínguez (2001) definen la percepción como un proceso psicológico que le permite a la persona tener conciencia de sí mismo y de su entorno y hacen posible la modificación del comportamiento según las demandas del ambiente. Algunas de las percepciones de violencia escolar que presentan los estudiantes son el reconocimiento de haber participado en más de una ocasión en situaciones de violencia verbal seguida de la física para lograr el respeto o dominar a sus compañeros y defenderse de los mismos (Contador, 2001).

Así mismo, existen investigaciones encaminadas en identificar los tipos de comportamientos de acoso más graves atribuidos por los estudiantes se encuentra, encabezando los golpes y robos seguido de insultos, burlas y acusaciones sin justificación y por último conductas como ignorar, ridiculizar, criticar, imitar, reírse y crear mentiras sobre la víctima (Ruiz, Riuró& Tesouro, 2015).

Por esto es importante comprender cómo se dan las percepciones en los niños respecto a la agresión y acoso escolar, pues de esta forma se entiende como se están modificando las conductas de los estudiantes ante estas problemáticas que desfavorecen su desarrollo y el funcionamiento de las instituciones educativas. Las percepciones expre-

sadas por los estudiantes en el instrumento se pueden resumir en las siguientes variables.

Uno de ellos son los desencadenantes, definido por Mayorca (2010) como una serie de factores que influyen en el agresor para realizar una tortura sistemática con el fin de dañar o perjudicar a un sujeto (víctima). Es decir son todas las situaciones que anteceden a la agresión o el acoso. En un estudio realizado en Costa Rica, centrado en determinar la incidencia y los factores influyentes del acoso escolar en estudiantes de grados de tercero a sexto en diferentes centros educativos del país, se encontró que 59.5% de los estudiantes replican la agresión con la intención de causar daño debido a no recibir corrección o sanción inmediatamente de cometer la acción. Otro factor influyente es el ámbito social, donde la exclusión, discriminación, la insatisfacción personal, así como el nivel de pobreza, el entorno que rodea al sujeto, pueden convertirse en desencadenantes de comportamientos aprendidos en el hogar y en la sociedad y son trasladadas en los salones de clases (Cabezas, 2007 citado por Cabezas & Monge, 2013).

En Ruiz, Riuró & Tesouro, (2015) exponen la clasificación realizada por la psicóloga Senovilla, (2014) sobre los desencadenantes del fenómeno de Bullying; uno de ellos son los personales los cuales suelen presentarse en sujetos que se perciben superiores a los demás, ya sea porque tienen compañeros que los apoyan o porque esa es la manera de responder a agresiones recibidas; otros son los familiares destacándose un ambiente permisivo donde los jóvenes no logran interiorizar la realidad adecuadamente y un ambiente autoritario que provoca conflictos y tensiones (ninguno de estos dos es favorable para el individuo), finalmente el contexto escolar debido a que los profesores muchas veces interactúan con un grupo pequeño de estudiantes y esto hace que los demás se sientan ignorados, creando así tensión en el aula y con sus compañeros.

La segunda variable es la resolución de conflictos. La literatura plantea que se debe enfatizar el rol central del docente para instruir en el estudiante por medio de, primero la creación de normas sobre el bullying, segundo animarles a que hablen con los profesores y finalmente con la creación de un buzón de notas para los profesores (Baene, 2006 citado por Sánchez, 2001); pero no se han encontrado estudios que muestran cómo desde las percepciones de los actores se puede plantear una solución para mitigar o acabar con el acoso escolar directamente en el aula de clase.

Por otro lado algunos profesores dan unas posibles soluciones a los estudiantes que son víctimas del Bullying entre ellas encuentran estrategias activas como contarles a los padres y pedir ayuda a los amigos, seguida de: pedir a los agresores que apena la agresión, alejarse del lugar tranquilamente y defenderse de la situación del Bullying y las de orden pasivas escapar, ignorar la situación, llorar y aguantar el maltrato (Fernández, García & Benítez, 2006).

Pero a diferencia de otros estudios, este plantea que se debe tener en cuenta cuales son la estrategias de afrontamiento que están utilizando los estudiantes y que describen en la herramienta utilizada, así se puede llegar a conocer los factores que están manteniendo estas conductas, ya que es muy frecuente encontrar que las estrategias utilizadas por los estudiantes para solucionar sus problemas de maltrato no son eficientes y no poseen un carácter protector (Mora-Merchan, 2006).

Chambi & Chui (2009) exponen cuatro programas o estrategias para el mejoramiento de la convivencia escolar: la intervención centrada en el alumno y de carácter preventivo, la intervención centrada en el contexto y de carácter preventivo, intervención centrada en el alumno y de carácter correctivo y finalmente la intervención centrada en el contexto y de carácter correctivo enfocadas a establecer políticas o normas educativas. La primera de ellas consiste en desarrollar todo tipo de habilidades sociales, en los diversos

aspectos de la vida del estudiante, ya sea de carácter moral, en valores, personal con el objetivo de lograr una educación integral en el alumno encaminados en formar ciudadanos solidarios, responsables y democráticos; la segunda se basa en buscar cambios dentro del proyecto de la institución educativa con base a la recolección de información de la población educativa; la tercera se crean espacios de mediación y educa líderes para brindar ayuda y soluciones personalizadas y la cuarta está enfocada a establecer políticas o normas educativas para crear seguridad en los colegios e intervenciones comunitarias (dirigida a familia) con el fin de incrementar la convivencia entre estudiantes desarrollando habilidades sociales, cognitivas y emocionales.

Finalmente, la identificación de emociones de la cual cabe resaltar la importancia de ayudar a los escolares a que aprendan a identificar sus emociones para que puedan manejarlas de manera constructiva, porque los manejos emocionales inadecuados, especialmente de la rabia, terminan convirtiéndose en reacciones reactivas (Becerra, 2011). Esto se ve reflejado en investigaciones realizadas por Sánchez, Ortega, & Menesini, (2012) donde encontraron que tanto las víctimas como los agresores presentan dificultades en reconocer y regular las emociones que experimentan, acompañado de una baja capacidad de manejar y enfrentarse a situaciones.

Además un estudio realizado en Colombia con estudiantes de sexto a octavo grado de 14 colegios de la Ciudad de Cali, encontraron que frente a las respuestas emocionales que experimentan los alumnos se encuentran los sentimientos de preocupación con un 34.8%, satisfechos con un 32,5% y por último un importante porcentaje de 20,9% refería no identificar algún sentimiento posterior al realizar la agresión (Álvarez, Lega, & Vernon, 2008).

Metodología

El estudio se elaboró desde el enfoque cualitativo caracterizado por aproximarse a la realidad social mediante la descripción, construcción e interpretación conjunta de los seres humanos (Rodríguez, 2011), por esto y teniendo en cuenta el objetivo de la investigación se realizó un proceso de recolección de datos que permitiera codificar la información a través de la herramienta Atlas ti; basándose en las percepciones que tienen los estudiantes acerca del acoso y agresión escolar. Basado en la investigación acción-participativa que tiene como fin buscar transformar la realidad social mediante la participación de los diferentes actores de una población por medio de la reflexión, la producción y construcción de un conocimiento propositivo y transformador (Balcázar, 2003).

El estudio contó con la participación de 147 estudiantes, 67 del grado quinto de primaria y 80 del grado sexto de bachillerato de seis colegios públicos de Piedecuesta de acuerdo al convenio de la Secretaría de Educación del municipio y a la Universidad Pontificia Bolivariana, además de la importancia expresada por los docentes ya que explican que los estudiantes no respetan las normas de convivencia y autoridad.

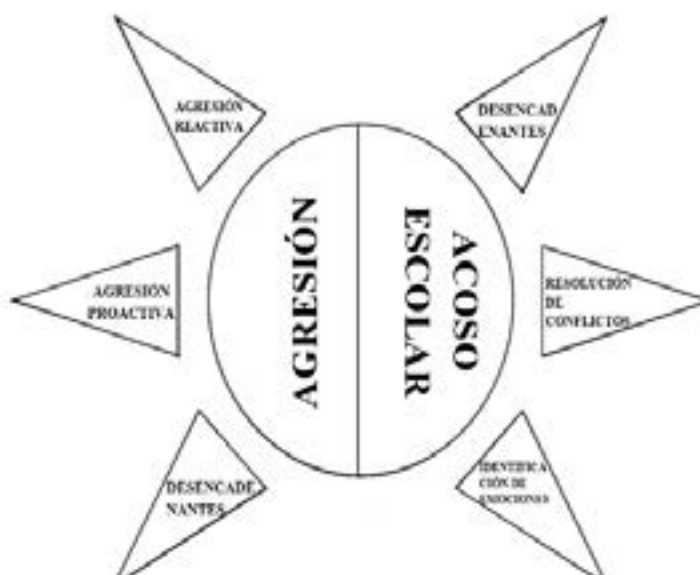
Para la cumplir con el objetivo planteado se trabajó con la herramienta "Carrusel Anti-bullying" (instrumento de la investigación) el cual es una jornada propuesta dentro del desarrollo del Proyecto de investigación Agresión y Acoso escolar entre pares: una realidad social en el municipio de Piedecuesta-Santander (Colombia) nombrada previamente. Este se encuentra organizado por cuatro actividades que se desarrollan análogamente con cuatro subgrupos de estudiantes que participaran de dicha actividad, las actividades a re-

alizarse son Acróstico, Mapa de riesgo, Representaciones y dibujando soluciones, en conjunto estas buscan de forma pedagógica que los estudiantes puedan comprender, conocer e identificar claramente las situaciones de acoso y agresión que se dan dentro del colegio.

La investigación tomó como recurso la estación de acróstico para la recolección de las percepciones de los estudiantes frente a la agresión y acoso escolar la cual inicia con la presentación de los aplicadores, seguido de esto se indaga el conocimiento que tienen los estudiantes sobre las palabras agresión y acoso escolar, de acuerdo a la información expresada se procede a la clarificación de los conceptos a trabajar; una vez explicada las definiciones se procede a entregar el material (hoja que contiene la palabra acoso o agresión) de forma aleatoria para que desarrollen el acróstico a partir de los pre saberes, experiencias, sentimientos y vivencias personales; durante este tiempo las personas encargadas de dirigir la actividad, observan y actúan como guías para ayudar ante alguna duda o dificultad y así continuar con la actividad.

Por último, cuando los estudiantes terminen el material (aproximadamente 20 minutos) se hace un cierre en base a lo que realizaron y se da un espacio para hablar sobre lo que aprendieron y para indagar sobre alguna situación que necesite de un mayor seguimiento, el cual se remitirá con una persona especializada.

Finalmente, el análisis de los resultados se realizó por medio del software Atlas ti, el cual permitió codificar y agrupar la información recolectada por los estudiantes en unas categorías de acuerdo a la agresión y acoso escolar cómo se puede observar en la figura 1.



Resultados

Los resultados se explicarán de acuerdo a las categorías y subcategorías creadas basadas al discurso de los estudiantes, teniendo en cuenta que cada una de ellas agrupan las percepciones que se evidenciaron en los acrósticos.

Dichos resultados se organizaron en tablas donde se refleja la frecuencia, entendida como el número de situaciones expresadas en cada una de las subcategoría, las cuales son com-

paradas con los grados quinto y sexto con el fin de analizar la diferencia que puede encontrarse en las percepciones de cada uno.

Tabla 1. Frecuencia de las citas de subcategorías en la agresión: 5 grado

Categoría	Sub-categoría	Citas
Agresión	Agresión proactiva	18
	Agresión reactiva	4
	Desencadenantes	29

Esta tabla permite observar que la agresión proactiva prevalece en los estudiantes de quinto grado por encima de la reactiva, debido a un desequilibrio de poder según las percepciones plasmadas en los acrósticos.

Cada vez que un compañero le pega a otro es tal vez porque él se siente mayor que los demás (...) Algunas veces he visto maltrato ante mis compañeros por no hacer lo que ellos quieren (...) en el baño algunas veces veo niños más grandes echándole agua a otros.

En las citas anteriores se evidenció la prevalencia de la agresión proactiva ya que los estudiantes reconocen que por medio de los golpes y las manipulaciones se ejerce un control sobre los demás, cabe resaltar que el perfil sobre el victimario que realiza estas acciones es considerado por los estudiantes como una persona superior ya sea por factores físicos, de edad entre otros.

Además la tabla muestra que los estudiantes de quinto grado pueden evidenciar con gran facilidad las situaciones que desencadenan la agresión indiferentemente si es reactiva o proactiva.

Generalmente se pelean porque uno hace caer al otro (...) intencionalmente un niño golpea al otro porque le cae mal (...) solamente cuando están enojados mis compañeros pelean (...) otras veces los niños se ponen a pelear en el salón cuando la profesora no está.

Esto permite identificar que los estudiantes utilizan la agresión de forma indiscriminada convirtiéndolo posiblemente en una conducta habitual y al no tener un modelo adecuado a seguir hace que estas conductas sean repetitivas.

Tabla 2. Frecuencia de las citas de subcategorías en el acoso escolar: 5 grado

Categoría	Sub-categoría	Citas
Acoso escolar	Desencadenantes	27
	Resolución de conflictos	6
	Identificación de emociones	11

Con los estudiantes de quinto grado se logró identificar con mayor facilidad los desencadenantes, percibidos por ellos como aquellas situaciones o acciones que propicien el acoso escolar, es decir los apodos e insultos presentados en el descanso, en el salón (cuando se encuentran solos) y en el baño.

Cuando salgo a descanso me tratan de pegar (...) apodos porque las personas que lo hacen se sienten bien por lo que hacen agredir (...) cuando estoy en el recreo me ponen apodos (...) otras veces los niños se ponen a pelear en el salón cuando la profesora no está.

El principal desencadenante mencionado por los estudiantes son los apodos que usan como forma de agredir al otro mediante un control constante, se utiliza la agresión verbal como forma de mitigar la autoestima de las víctimas y al ser aceptado socialmente se refuerza la conducta en los victimarios.

Basado en el reconocimiento de los estudiantes, se logró identificar la prevalencia de sentimientos de tristeza como respuesta ante las frecuentes conductas de maltrato; pero lo interesante en las siguientes citas fue lograr identificar que los estudiantes de quinto grado presentaron un manejo acorde de sus respuestas emocionales, siendo un factor influyente para que los estudiantes no repliquen las mismas conductas de maltrato.

Siempre que pasa esto se siente mal (...) siempre cuando yo llego al salón muchas llegan tristes (...) cuando mis amigos insultan a mi amiga ella no le gusta y llora.

Con respecto a la resolución de conflictos los estudiantes refieren que con el apoyo de sus compañeros se lograría mitigar el acoso escolar aunque otros optan por ignorar las situaciones de acoso como se refleja en las citas.

Otras veces cuando mis amigos se sienten acosados nosotros les debemos ayudarlos (...) gracias algunos amigos me han defendido (...) igualmente yo no le presentaba atención a lo que me decían.

Tabla 3. Frecuencia de las citas de subcategorías en la agresión: 6 grado

<i>Categoría</i>	<i>Sub-categoría</i>	<i>Citas</i>
<i>Agresión</i>	<i>Agresión proactiva</i>	<i>9</i>
	<i>Agresión reactiva</i>	<i>2</i>
	<i>Desencadenantes</i>	<i>7</i>

En los estudiantes de sexto grado prevalece la agresión proactiva y su vez la perciben como las acciones realizadas con el propósito de obtener un beneficio por medio de la fuerza (física o verbal), como por ejemplo:

Casi siempre he visto acoso con un niño que le pide plata y el niño obligado le tiene que dar la plata (...) Cuando no queremos darles algo a al otro nos dicen malas palabras o nos pegan.

Para los estudiantes de sexto grado los desencadenantes están en caminados a obtener un beneficio propio donde se utiliza la agresión física para conseguirlo, como por ejemplo:

El descanso porque a veces le quitan la lonchera (...) algunos de mis compañeros le ha pegado a otro por no prestarle plata (...) generalmente vi que un niño le pego un puño a otro porque no le regalo un poco de la lonchera que tenía.

Tabla 4. Frecuencia de las citas de subcategorías de acoso escolar: 6 grado

Categoría	Sub-categoría	Citas
Acoso escolar	Desencadenantes	5
	Resolución de conflictos	19
	Identificación de emociones	8

Los estudiantes de sexto grado reflejan una mayor frecuencia sobre la resolución de conflictos, alguna de las percepciones sobre este tema es acudir con los adultos, padres de familia, profesores así como ayudarse entre ellos mismos o por medio de la creación de sanciones.

No debemos dejar que nos acosen ya que debemos decir a los padres para que nos ayuden y nos digan que solución encontramos (...) o ayudarles a los compañeros maslos para que puedan o logren cambiar (...) Sanciones por peleas e insultos y robos (...) Si no quieres ser víctima de matoneo, avisa a tus padres (...) Con la coordinadora podrás evitar matoneo.

Además con respecto a la identificación de emociones se encuentra que, se les facilita identificar la emoción frente a las situaciones de los demás pero se les dificulta reconocer las propias, algunas de estas percepciones son:

Ocasionalmente veo que los demás niños pelean con niños y ellos lloran (...) Siento algo triste cuando le pegan a un compañero (...) Como cuando agrede he otro compañera me da rabia.

Tabla 5. Frecuencia comparativa de las citas de subcategorías de agresión entre 5 y 6 grado.

Categoría	Sub-categoría	Quinto grado	Sexto grado
Agresión	Agresión proactiva	18	9
	Agresión reactiva	4	2
	Desencadenantes	29	7

En esta tabla se refleja la prevalencia de la agresión proactiva en los estudiantes de quinto grado, esto puede ocurrir al ser los estudiantes más grandes dentro de la básica primaria los cuales ejercen poder sobre los grados inferiores, a diferencia en sexto donde este tipo de agresión disminuye ya que este grado es más vulnerable dentro de la secundaria. Esto se refleja con la baja frecuencia encontrada en sexto grado frente a la agresión reactiva.

Además se evidencia que los estudiantes de quinto grado reflejan con mayor facilidad las percepciones que tienen frente a la agresión así como las situaciones que se generan a partir de esta.

Tabla 6. Frecuencia comparativa de las citas de subcategorías de acoso escolar entre 5 y 6 grado.

Categoría	Sub-categoría	Quinto grado	Sexto grado
Acoso escolar	Desencadenantes	27	5
	Resolución de conflictos	6	19
	Identificación de emociones	11	8

Como se evidencia en esta tabla el cambio de grado es consecuente con la alta frecuencia reflejada por los estudiantes de sexto hacia la resolución de conflictos, y esto puede generar un cambio en el rol de victimario a víctima, por lo cual se buscaría más formas de solucionar el acoso que generarlo.

Discusión

A partir de la información recolectada por medio de los acrósticos de los estudiantes se encontró que con respecto a la agresión, el tipo que es percibida con mayor facilidad es la proactiva en los grados quinto, teniendo en cuenta lo anterior se plantea que debido al rol que ejercen estos estudiantes sobre los grados inferiores se evidencia un desequilibrio de poder para ejercer control sobre ellos; esto es consecuente con alto índice de frecuencia que se presentan en los desencadenantes del mismo grado como se refleja en la tabla 5.

De acuerdo con lo anterior es probable que cambie el rol debido al paso de los estudiantes a iniciar sexto grado, ya que se da una transición, puesto que vienen de ser los más grandes dentro del plantel educativo (básica primaria) donde ejercían un control sobre sus compañeros por lo tanto al iniciar el bachillerato pasan a ser los estudiantes del grado inferior, en el cual se ejerce sobre ellos la agresión proactiva.

Por otra parte en la tabla 6 se logró identificar que con respecto a la resolución de conflictos es significativamente mayor en sexto grado, esto es consecuente con lo plasmado anteriormente ya que al ser un grado vulnerable a la agresión proactiva, pueden generar una mayor cantidad de posibles soluciones. Para comprobar esto es necesario ampliar la muestra a partir del grado sexto en adelante, para conocer si el tipo de agresión proactiva aumenta de acuerdo al grado y los demás reflejan mayores soluciones.

Por último, este estudio demuestra la importancia de reconocer las percepciones frente a la agresión y el acoso escolar, pero es necesario que a partir de dichas percepciones se fomenten espacios para reflexionar con los estudiantes, pues en este primer avance solo se obtiene y analiza la información, abriendo la posibilidad de realizar una intervención con los participantes con base en lo recolectado.

Conclusiones

A partir de la información recolectada sobre las percepciones que presentaron los estudiantes de quinto y sexto grado frente a la agresión y el acoso escolar, se logró identificar una mayor frecuencia de agresión proactiva por parte de grado quinto.

De igual forma en estos estudiantes se evidenció con mayor prevalencia aquellas situaciones que generan, mantienen y aumentan la problemática.

Se encontró que los estudiantes de quinto grado identifican con mayor facilidad las percepciones con respecto a los desencadenantes, las posibles soluciones y el reconocimiento de emociones.

Se cumplió con el objetivo de indagar las percepciones de agresión y acoso escolar en los estudiantes de quinto y sexto grado.

Referencia

Álvarez, M., Lega, L., & Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "Bullying" en la ciudad de Cali, Colombia. Revista latinoamericana de Ciencia Sociales, Niñez y Juventud, 6 (1), 295-317

Anderson, A., Bushman, J. (2002). Human aggression. Annual review of psychology, 53: 27-51.

Avilés, J. M. (2006). Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú.

Balcázar, F. (2003). La investigación-acción participativa en psicología comunitaria. Principios y retos, Apuntes de psicología. 21 (3). 419-435

Becerra, V., Martínez, O., Osorio, M., Rodríguez, B., Suárez, D., Roa, C. (2011). Intimidación escolar: fenómeno vigente. Revista virtual del programa de psicología

Castillo, 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) 8 416-428.

Cabezas, H. Monge, M. (2013). Violencia escolar, un problema que aumenta en la escuela primaria Costarricense, Revista Instituto de Investigación en Educación. 13(2), 1-20.

Chambi, G & Chui, B. (2009) Violencia escolar: formas de prevenir y mitigar. Investigación educativa. 13 (23), 57-66.

Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. Revista de estudios sociales, (15), 47-58.

Chaux, E. (2013). Violencia escolar en Bogotá: avances y retrocesos en cinco años. Colombia: Bogotá D, C. Universidad de los Andes- Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo.

Contador, M. (2011). Percepción de violencia escolar en estudiantes de enseñanza media.

Psykhe, 10(1).

Fernández, E., Martín, M., Domínguez, J. (2001). *Procesos Psicológicos*. Ediciones Pirámide. Madrid.

Fernández-Cabezas, M., García-Berbén, A.B., & Benítez-Muñoz, J.L. (2006). Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 2. Universidad de granada.

González, P., Carrasco, A., Del Barrio, B., Gordillo, R. (2013). Análisis de la agresión proactiva y reactiva en niños de 2 a 6 años. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo*, 35, 141-142.

Loredo-Abdalá, A., Perea-Martínez, A., & López-Navarrete, G. E. (2008). "Bullying": acoso escolar. La violencia entre iguales. *Problemática real en adolescentes*. *Acta Pediátrica de México*, 29(4), 210-214.

Narváez, J., Muñoz, L. (2013). Espacios imaginarios, Una estrategia de fortalecimiento de la convivencia en la escuela, *Revista de psicología: universidad de Antioquia*. 5 (1). 45-58

Oliveros, M., Figueroa, L., & Mayorga, G. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista peruana de pediatría*. 61(4), 215-220.

Pérez, V. (2011). Percepción de gravedad, Empatía y Disposición a Intervenir en Situaciones de Bullying Físico, Verbal y relacional en Profesores de 5° a 8° básico. *Psykhe*. 20(2) pp. 25-37.

Ramírez, M. (2014). *Carrusel Anti-bullying: Estrategia Educomunicativa*. pp. 1-11.

Rodríguez, J. M. (2011). *Métodos de investigación cualitativa*. *Revista de Investigación Silogismo*, 1(08).

Ruiz, R., Riuró, M., Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XX1*, 18(1), 345-368

Mayorca, J. (2010) *La escuela inclusiva ante el acoso escolar, estrategias de prevención para el profesorado*. *Revista Educación Inclusiva*, (3) 3, 123-133.

Mora-Merchán, J. A. (2006). Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas del bullying? *Anuario de psicología clínica y de la salud= Annuary of Clinical and HealthPsychology*, (2), 15-26.

Muñoz, T. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, 28 (82).

Sánchez, S. (2001). Estrategias para hacer frente al fenómeno bullying. *Innovación y experiencias educativas*, (41), 1-15.

Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Manuales de psicología*, 8 (1), 71-82

Noticias de interés

LA LEY 29719 Y EL DS N° 556-2014-MINEDU
No a los psicólogos en las IE
Julio César Carozzo Campos

LA LEY 29719 Y EL DS Nº 556-2014-MINEDU NO A LOS PSICÓLOGOS EN LAS IE

REFERENCIAS PREVIAS Y NECESARIAS

Como es de conocimiento público, en el mes de Junio del año 2011 se promulgó la Ley 29719, Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas, también conocida como Ley Antibullying, que tiene como objetivo establecer los mecanismos para diagnosticar, prevenir, evitar, sancionar y erradicar la violencia, el hostigamiento, la intimidación y cualquier acto considerado como acoso entre los alumnos de las instituciones educativas (Artículo 1).

Un año más tarde fue aprobado el Decreto Supremo Nº. 010-12-ED, Reglamento de la Ley 29719, que en su Artículo 2 señala que su vigencia será el día siguiente de su publicación en el diario oficial El Peruano. El Artículo 1 del Reglamento señala que su objeto es el de regular la aplicación de la Ley 29719 y garantizar las condiciones adecuadas de Convivencia Democrática entre todos los miembros de la comunidad educativa, estableciendo medidas de protección y atención integral ante casos de violencia y acoso entre estudiantes.

En el mes de Mayo, en el marco de la inauguración del 6to. Congreso Mundial sobre Violencia en la Escuela, el vice ministro Juan Pablo Silva anunció que el MINEDU tenía una gran preocupación para que el 100% de las instituciones educativas cuenten con una Convivencia Democrática, aunque guardó discreto silencio para exponer lo que su despacho no ha hecho en los últimos tres años al respecto.

Hasta donde sabemos, no existe resolución alguna que haya dejado sin efecto el DS. Nº 010-12-ED, por lo que tenemos el legítimo derecho de pensar que sigue vigente, y con ello también vigentes los artículos que regulan la Convivencia Democráticas en las I.E.

Del mismo modo no se conoce que el Congreso de la República hubiera aprobado alguna Ley que derogue la Ley Nº 29719, de modo tal que su vigencia es plena, y con ello también es vigente el derecho de los psicólogos de demandar al MINEDU el cumplimiento de lo previsto en su Artículo 3, en donde se estipula la obligación de las IE de contar por lo menos con un profesional de la psicología.

Sabíamos si, de algunas torpes iniciativas de imaginativos congresistas y del propio MINEDU que querían aprobar una nueva Ley, cuya tendencia es más sancionadora y amedrentadora, las que aún están en espera para su debate y eventual aprobación.

LAS TRAMPAS DEL MINEDU

Cuando culminó la aprobación del Reglamento de la Ley 29719, a la Comisión encargada del trabajo se le agradeció sus aportes y se le informó que el documento pasaría a la Alta Dirección para su revisión y posterior sanción. Por entonces la Alta Dirección alteró el espíritu de importantes artículos que mediatizaban el contenido del Reglamento en cuanto a la estructura y funcionalidad de la convivencia democrática que, no es ocioso decirlo, era tal vez la más avanzada legislación sobre estos tópicos.

El MINEDU puso el Reglamento en la congeladora y propuso esperar a que se diera una Directiva que indique el itinerario que debe seguirse para la instalación del Comité de Convivencia Democrática, no obstante que el Artículo 2 del Reglamen-

to señalaba que la vigencia del mismo era al día siguiente de su publicación. Si los aspectos sustantivos de la violencia en la escuela que se busca erradicar ya está considerada con bastante precisión en las referidas normas legales, ¿para que una Directiva? Más aún si en ella, como lo señala el numeral número uno, se reitera lo que ya se ha previsto en el Reglamento (prevenir y erradicar la violencia entre alumnos).

Empero, el mayor fraude del MINEDU contra las escuelas y los estudiantes lo encontramos en la aprobación de la Resolución Ministerial N°. 556-2014-MINEDU, mediante la cual se aprueba la denominada Normas y Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2015 en la Educación Básica, en donde el Compromiso 7, titulado Gestión del Clima Escolar en Instituciones Educativas Públicas y Privadas, es un expreso desconocimiento a una normatividad de mayor jerarquía, lo que resulta una flagrante violación a los principios jurídicos.

De este modo el Ministro de Educación y sus asesores, desconociendo la Ley 29719 y su Reglamento, han incurrido en un claro acto de prevaricato. De acuerdo al principio de prelación o jerarquía de normas, la Ley está por encima de cualquier Resolución Suprema, de suerte que la aludida Resolución Ministerial N°. 556-2014-MINEDU no puede desconocer la vigencia y ejecución de la Ley 29719 y, menos aún, contrariar su alcance y espíritu regulador; y eso es precisamente lo que ha dispuesto el Ministro de Educación y sus funcionarios asesores con la Resolución Ministerial aprobada en Diciembre del 2014, es decir, mediante una norma de menor jerarquía desconocen los mandatos legales vigentes desde hace 4 años al promulgarse la Ley 29719.

La misma norma (Artículo 5, inciso 4) señala que es el Ministerio de Educación el responsable de supervisar el cumplimiento de la Ley, concordante con lo dispuesto en los Artículos 6 y 7 del Reglamento.

El no cumplir con estos mandatos legales en forma consciente, a los que se encuentran obligados en su condición de representante del sector, es un nuevo acto de desacato a la Ley, y desde ya debe ser señalado como el mayor responsable de los casos de violencia, bullying y cyberbullying que sufran niños y jóvenes, así como de las nefastas consecuencias que dichas acciones acarreen.

La eliminación de la convivencia democrática en las escuelas que el ministro ha decretado es una violencia por omisión contra los estudiantes y una tácita permisón para que el MINEDU y las escuelas practiquen la violencia institucional contra sus miembros.

El Compromiso 7, que estipula la Gestión del Clima Escolar en instituciones educativas públicas y privadas, **establece la obligación de implementar el Comité de Tutoría y Orientación Educativa que coordinará con el Consejo Educativo Institucional (CONEI), las acciones formativo-preventivas de orientación y acompañamiento relacionadas prioritariamente a la educación sexual integral, educación para una vida sin drogas, educación en seguridad vial y orientación vocacional. Así mismo, atiende situaciones de riesgo y/o vulneración de derechos que los afectan (violencia escolar, trata de personas, trabajo infantil, embarazo en la adolescencia, consumo de drogas, uso inadecuado de las TIC, entre otras).**

Los Artículo 4 y 7 de la Ley 29719 otorgan al CONAI las tareas de la convivencia pacífica de los estudiantes y al director/a de la institución educativa la responsabilidad de con-

ocer el caso y disponer de las medidas disciplinarias a la que haya lugar, informando a los padres de sus acuerdos sancionadores, después de lo cual debe informar a la Defensoría del Pueblo. Es el Reglamento el que se encargará de precisar lo que es la convivencia democrática desde su Artículo 1, y más adelante le dedica el Capítulo 3 (Artículos 5 y 6) para precisar la finalidad de la convivencia democrática y las orientaciones para su construcción. Los artículos siguientes abundarán más sobre la Convivencia Democrática y su importancia para el mejoramiento del clima institucional.

Queda claro, entonces, que cuando la Resolución Ministerial en el Compromiso 7 menciona el Comité de Tutoría y Orientación Educativa encargado de las acciones formativo-preventivas de orientación y acompañamiento, está desconociendo el rico y democrático contenido de la Ley y el Reglamento para perpetuar un formato directivo y vertical.

La Comisión o Comité de Convivencia Democrática está integrado por todos los actores educativos (profesores, estudiantes y padres de familia) y deberá encargarse de promover un clima de respeto y equidad, investigar los casos de violencia y acoso entre iguales, disponer de medidas correctivas cuando sean necesarias, conformar un Centro de Mediación, educar en la resolución de conflictos, la solidaridad, los valores y las competencias socio emocionales en busca de un clima de auténtica satisfacción.

Como se advierte, la convivencia democrática no es discurso, acompañamiento ni orientación a los estudiantes solamente, como lo propone el MINEDU en su Resolución; se trata más bien de una estructura educativa que se institucionaliza en la escuela con una praxis unívoca en la que la horizontalidad relacional le otorga un carácter inédito para la construcción de una educación ciudadana y para la vida. ¿Son estos los ciudadanos que los empresarios que dirigen el MINEDU desean para el país? ¿Qué desde muy temprano degusten y practiquen una democracia participativa para una mejor toma de decisiones?

Claro que no, la sumisión y la domesticación son los rasgos que deben imponerse en las instituciones educativas porque ese es el perfil que el mercado reclama para sus propósitos. No es casual, entonces, una normativa de esta naturaleza ni que el ministro y su séquito de asesores elimine de su programa educativo la convivencia democrática y a los psicólogos que los deben asesorar.

Como bien se conoce, la Ley 29719 y el Reglamento valoran la importancia de los profesionales de la psicología y consagran su incorporación en todas las instituciones educativas, mientras que la funesta Resolución Ministerial no los considera para nada. Lo expresado por el vice ministro Silva en el Congreso Mundial, en el sentido de que el MINEDU estaba trabajando para que en el 100% de las escuelas existiera Convivencia Democrática era, en realidad, una pueril falta de respeto a todos los participantes nacionales e internacionales, y una grosera burla al país, ya que la Resolución Ministerial N° 556 había acabado con ella, lo que es suficiente razón para que deje el cargo inmediatamente.

El Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela deplora esta nueva agresión a la niñez y la juventud estudiosa, a los profesionales de la psicología, al derecho a la educación de los niños y jóvenes, que no es lo mismo que el derecho a la escolaridad.

Hace falta que todos quienes estamos comprometidos por la conquista de una escuela democrática, inclusiva y equitativa, cerremos filas contra las embestidas de un puñado de tecnócratas ajenos a lo que es la educación de calidad y sentido humanista.



Página Web

<http://www.observatorioperu.com/>

Facebook

<https://www.facebook.com/PeruObservatorio>

Youtube

<https://www.youtube.com/user/ObservatorioPeru>

Blog

<https://www.observatoriodebullyingperu.wordpress.com/>