



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
EMPRESARIALES Y SOCIALES

Maestría en Ciencias Criminológico-Forenses

Tesis

Intervenciones para la detección y prevención del *bullying* en
escuelas. CABA (2014-2018)

Maestrando: Lic. Julián Camilatti

Tutora: Dra. Flavia Valgiusti

Dedicatorias

A todos mis familiares y amigos, a quienes en determinados momentos les tuve que decir que “no”, debido a que estaba dedicándole todo mi empeño a esta investigación.

Agradecimientos

A los profesores de la Maestría en Ciencias Criminológico-Forenses que contribuyeron a mi formación desde distintas disciplinas. En particular, quiero agradecerle a la Dra. Flavia Valgiusti (Directora de tesis) por orientarme a la hora de realizar este trabajo, así como al Dr. Nicolás Rodríguez León por haberme brindado el sostén metodológico.

Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar las principales intervenciones que se realizaron para la detección y prevención del *bullying* en escuelas de la Comuna N° 2 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) en el período 2014-2018. Se llevó a cabo un estudio exploratorio, con motivo de dar una visión general respecto a dicha problemática.

Más específicamente apuntó a explorar las formas que utilizaron las escuelas para la detención del *bullying*, así como identificar las tareas empleadas para su prevención. Asimismo, analizó la posible utilización de procesos restaurativos como intervención en situaciones de *bullying*.

Para ello se seleccionaron aleatoriamente cinco escuelas pertenecientes a la Comuna N° 2 de CABA, utilizando entrevistas semiestructuradas dirigidas a profesores, autoridades escolares y miembros del Departamento de Orientación Escolar, para la recolección de datos.

Se acreditó que las principales intervenciones utilizadas en los establecimientos educativos fueron la conformación de talleres organizados por los agresores en contra del *bullying* y de un Consejo de Convivencia integrado por múltiples actores educativos. En adición, se realizó asambleas de curso, instaurando un espacio de diálogo en el aula de un profesor o autoridad escolar con los estudiantes. Y otra modalidad fue la convocatoria de directivos de las instituciones, con participación de los Departamentos de Orientación Escolar, para reunirse con los agresores y la víctima, por separado (al igual que con los padres de ambas partes).

En materia preventiva, resultó menester señalar el trabajo con los testigos silenciosos y de fortalecer lazos interpersonales de los estudiantes del mismo curso y de la escuela, a fin de optimizar el vínculo de la comunidad educativa, así como la falta de formación y capacitación continua en

bullying, un proceso que continúa complejizándose. Esto conllevaría a una sobreetiquetación del término y a un aplicacionismo que resultaría nocivo a fin de realizar estrategias de intervención, y en la falta de medidas estandarizadas para intervenir ante situaciones de *bullying*.

Se detectó dispositivos como el Consejo de Convivencia, la asamblea de curso y el intento de juntar a las partes tras entrevistarlos por separado que aún sin ser nombrados de esa manera operaron como procesos restaurativos, a fin de que sean susceptibles de ser protocolizados, y luego de ser aplicados ante actos de *bullying*. Esto implicaría un criterio en común entre los distintos actores escolares para intervenir ante este tipo de situaciones, siendo necesaria su formación en prácticas restaurativas, lo que conllevaría un fortalecimiento de las relaciones interpersonales en el seno de comunidad educativa con fines duraderos.

Índice general

1	Introducción	1
2	Objetivos	10
2.1	Objetivo general.....	10
2.2	Objetivos específicos	10
3	Marco Teórico.....	11
3.1	<i>Bullying</i>	11
3.1.1	Definición	11
3.1.1.1	Perfil de la víctima.....	14
3.1.1.2	Perfil del agresor.....	17
3.1.1.3	Perfil del espectador.....	19
3.1.1.4	Cyberbullying.....	21
3.1.2	Intervenciones para la detección y prevención del <i>bullying</i>	25
3.1.2.1	Medidas para aplicar en la escuela.....	28
3.1.2.1.1	Sanciones y normas.....	28
3.1.2.1.2	Vigilancia	30
3.1.2.1.3	Teléfono de contacto	32
3.1.2.1.4	Reuniones con padres.....	33
3.1.2.2	Medidas para aplicar en el aula	35
3.1.2.2.1	Método de estudio de caso.....	36
3.1.2.2.2	Role-playing	37
3.1.2.2.3	Buzón de los secretos	39
3.1.2.2.4	Cine-debate.....	40
3.1.2.3	Medidas individuales	42
3.1.2.3.1	Hablar seriamente con el agresor	42
3.1.2.3.2	Hablar con la víctima	43
3.1.2.3.3	Hablar con los padres	45
3.1.2.3.4	Cambio de aula o de escuela.....	48
3.1.3	Normativa legal	49
3.2	Utilización de procesos restaurativos.....	52
3.2.1	Círculos.....	55
3.2.2	Conferencia agresor-víctima	57
4	Método/procedimiento	59
5	Análisis de resultados.....	64
5.1	Acerca de las formas que se utilizan para la detección del <i>bullying</i>	64
5.2	Acerca de la identificación de tareas para la prevención del <i>bullying</i>	77
5.3	Acerca de la posible utilización de procesos restaurativos como intervención en situaciones de	

<i>bullying</i>	88
6 Conclusiones.....	96
7 Referencias.....	101
8 Anexos.....	119

1 Introducción

El *bullying* se denomina en castellano acoso escolar, pero se utiliza el término en inglés debido a la amplia difusión que ha tenido en el último tiempo, siendo traducido literalmente como intimidación. *Bullying* proviene del vocablo *bull* que significa toro, por lo que significaría *torearlo*. Al igual que lo que sucede en las corridas y los encierros de toros, el *bullying* puede terminar en muerte. Incluso en los casos en los que no culmina con el fallecimiento, puede provocar efectos y secuelas graves no sólo en quienes lo padecen, sino también en quienes lo producen o son testigos del mismo. La discriminación está en la base del *bullying*, por lo que aquellos que sufren dicha problemática son diferentes de los demás en razón de su raza, su país de origen, su religión, su género, por tener alguna discapacidad, por la ropa que usan, por poseer más recursos materiales o por más belleza física, entre otras, minando la autoestima de las víctimas que la padezcan, y atentando contra su desarrollo pleno (Somoza, 2015).

El término *bullying*, de acuerdo a Zysman (2014), se ha extendido a todas las situaciones de conflicto que se llevan a cabo en la escuela, con el riesgo de que conduzca a malas interpretaciones, falsos diagnósticos e intervenciones ineficaces. Toda situación de descontrol, agresión o pelea debe ser abordada por la institución escolar, siendo esperable que surjan en el contexto educativo enemistades, tensiones y reacciones violentas o agresivas entre los estudiantes. Sin embargo, se deben diferenciar las dinámicas de agresiones en dicho ámbito, ya que el modo de intervención no es el mismo. Respecto a las víctimas, si el maltrato se repite en el tiempo puede producir cuadros depresivos, estados de victimización psicológica y enfermedades psicosomáticas, en tanto la victimización psicológica puede generar mucha ansiedad y en algunos casos se pueden desarrollar fobias escolares, debido a que la adolescencia es un estadio en el cual se está constituyendo la personalidad, por lo que una agresión constante puede conllevar a desarrollar un carácter inseguro, dubitativo y temeroso. En

cuanto al agresor, posiblemente haya sido maltratado en algún otro escenario, por lo que aprenden que la violencia y el sometimiento son medios efectivos para conseguir ser queridos, incorporando la intimidación, la amenaza y el abuso como formas válidas de vinculación y también para conseguir sus propósitos.

Los medios de comunicación difunden, de acuerdo a García Montañez y Ascensio Martínez (2015), bajo el nombre de *bullying* diversas agresiones que ocurren en las escuelas: peleas entre estudiantes, exhibición de casos de suicidio adolescente relacionado con problemas escolares, profesores amenazados por estudiantes o sus padres, maltrato de profesores a estudiantes, así como toda otra práctica violenta dentro del establecimiento educativo, generando niveles de expectación morbosa en los espectadores, y son utilizados como mecanismos de perpetuación y ampliación de la violencia.

En el ámbito educativo se registran impactos que afectan el aprendizaje de los estudiantes, desencadenando ocasionalmente conductas que den lugar a ausentismo, deserción, reprobación o bajo rendimiento, como consecuencia del abuso y la violencia psicológica, incluso la expulsión. El fracaso escolar obstaculiza el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, afligiendo la interacción en los distintos niveles en los cuales los individuos están insertos en la institución. Estas situaciones son habituales y mayoritariamente invisibles para los docentes y el resto del personal educativo, por lo que resulta más complejo poder reaccionar e intervenir para prevenirlas. (Prieto Quezada y Carrillo Navarro, 2009).

Erradicar el *bullying* surge como una necesidad si se quiere conseguir una escuela de calidad. En el marco de la interacción que se lleva a cabo entre los estudiantes en las escuelas, parte de ésta puede tornarse violenta y agresiva. Se ha convertido en un tema de investigación para expertos en la

materia, así como de interés para la política pública, registrándose consecuencias en el desarrollo, en el desempeño y en los resultados académicos de los estudiantes en formación, según consta tras el análisis de una investigación que abordó la violencia entre estudiantes en América Latina, realizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- (Román y Murillo, 2011).

El problema de la violencia en las escuelas para Madriaza (2008) debe ser pensado en el contexto de la caída de las dictaduras totalitarias en América Latina y el desarrollo incipiente de las nuevas democracias. A partir de ello, emerge en el marco de la democratización de la escuela la inculcación de valores democráticos tales como el respeto, la diversidad y la tolerancia por el otro. A su vez, destaca que el *bullying* en la República Argentina se puede problematizar desde la década de los 90', cuando empieza a ser visualizado como tal, registrándose una contradicción a nivel educacional: por un lado, hubo un aumento considerable de cobertura, alfabetización y obligatoriedad de la educación materializado en la sanción de la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195, 1993), y en simultáneo, por el aumento de la tasa de pobreza y desigualdad, que tuvo su punto de quiebre en el año 2001 con la crisis política, económica y social que se generó en el país. Como consecuencia, se desarrollaron políticas públicas relacionadas con la violencia escolar en la Argentina, cuyo sentido y lógica de intervención fomentaban la presencia valores democráticos en los establecimientos educativos.

El discurso neoliberal, según Nicolau (2012), impuso un régimen ideológico de exclusión en la regulación de lo estatal para establecer un cierre social a través del traspaso a lo privado, delegando en el Estado las políticas de focalización destinadas al control político de la demanda social. El Neoliberalismo no se limita únicamente a una práctica de dominación económica, sino se trata de una práctica discursiva y configuradora de sentido que consolidó un campo de estructuración de

significaciones que potenciaron y dieron forma a la posibilidad del éxito de dicho discurso. Este modelo se sostiene en la pérdida simbólica de lo estatal y lo público, instituyendo la privatización de distintos derechos sociales como la educación, naturalizando la primacía del mercado como expresión hegemónica.

La lógica de la exclusión en la escuela, añaden Jiménez, Luego y Taberner (2009), se ve reflejada en aquellos alumnos que no responden a las expectativas fijadas para ser considerados el estudiante ideal, y por un determinado orden del sistema escolar que construye y certifica las condiciones posibilitadoras de los procesos de inclusión/exclusión en la institución. Hay contextos sociales y escolares que propician la inclusión educativa, entornos de vulnerabilidad o riesgo, así como situaciones de exclusión que se van consolidando. Por eso, cuanto más temprano sean detectadas y trabajadas, más sencillo será evitar que se lleven a cabo, con el propósito de lograr una mayor igualdad en materia educativa.

A su vez, otros casos de *bullying* han tenido repercusión en los medios de comunicación masivos en la Argentina. Algunos casos de hostigamiento escolar han culminado con víctimas de actos violentos asesinando a sus agresores utilizando armas de fuego (Dos Santos Coelho, 2015), mencionando la denominada “masacre de Carmen de Patagones”¹ que implicó la demanda de distintos actores de la comunidad reclamando herramientas y políticas para enfrentar esta problemática, la cual que impulsó al Ministerio de Educación de la Nación a crear en el año 2004 el Primer Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. El objeto de dicho órgano es promover una red de investigadores sobre la violencia en las escuelas desde un punto de vista multidisciplinario e interdisciplinario y fomentar la construcción de una cultura en contra de la violencia en los

¹ Rafael Solich (conocido como “Junior”), de 15 años y estudiante del Instituto N° 202 “Islas Malvinas” de Carmen de Patagones (Provincia de Buenos Aires), disparó el 28 de septiembre de 2004 con una pistola perteneciente a su padre contra sus compañeros de aula, resultando tres de ellos fallecidos y cinco heridos.

establecimientos educativos, contribuyendo a la elaboración de políticas públicas de prevención y el tratamiento de la violencia y, en simultáneo, ofrecer información para la comunidad académica y para la sociedad en general (Di Leo, 2008).

La escuela es para Brener (2014) un ámbito para educar, para aprender a convivir, debiéndose interpretar todo lo que sucede dentro de dicha institución en clave pedagógica a fin de construir ciudadanía, con normas y reglas que deben conformarse democráticamente en el propio contexto de la escuela. Cuando éstas se transgreden, debe funcionar la sanción como regulación y mantener el compromiso de que todos los sujetos practican la convivencia. Se debe evitar caer en discursos que buscan judicializar la infancia, la juventud y la escuela, puesto que frente a una transgresión comienzan a operar estos discursos judicializantes que amparándose en “hacer justicia” terminan reprimiendo a un individuo. No todo conflicto en la escuela debe asociarse a violencia, y no debe reducirse todo a la lógica víctimas y victimarios.

Campelo (2016) postula que la figura del victimario (perteneciente al discurso jurídico, no pedagógico) es aplicada a adolescentes que son sujetos en pleno proceso de formación y de protección específico de derechos. Niega la infancia, y en paralelo indica que es objeto de prácticas punitivas, de control y disciplina. Es el correlato necesario de la categoría de víctima que, por definición, supone la existencia de un delito. Víctima es quien padece sus consecuencias. No hay víctima sin victimario. Entonces, la presencia en el discurso pedagógico de las categorías dicotómicas de víctima y victimario está incluida en el constructo teórico postulado por Olweus (1997), quien entiende el *bullying* como un conflicto entre agresores y víctimas. Ésto se da en el marco de una tendencia a la criminalización que se lleva a cabo en el ámbito escolar que supone una equiparación entre los problemas de convivencia y el delito, en el supuesto de que existen individuos “violentos”, “peligrosos”, futuros delincuentes.

Se debería trabajar, para Osorio (2012), sobre el discurso biologicista que explica las conductas de los jóvenes como un producto de alteraciones genéticas o metabólicas del organismo y no en la modalidad en la que interactúan con el entorno y el modo en que los afecta, así como volver a pensar que un sujeto no es naturalmente bueno o malo, sino que lo habitan pulsiones de tensión hacia el otro semejante, y que esas pulsiones deben domesticarse para la formación de ese sujeto. Esta concepción se ve reflejada en la construcción de estereotipos a través de la noción de portación de rostro la cual esconde un potencial delictivo que responde a la imposición de cierta tipología sociológica del delincuente como un varón joven, pobre y morocho.

La responsabilidad respecto a la intervención y la prevención del *bullying* no sólo se limita a los padres y docentes, sino al Estado, que debe desarrollar políticas públicas para prevenir y atender esta problemática social con el objeto de garantizarle a los adolescentes su desarrollo personal y su bienestar, priorizando el interés superior del niño. A su vez, la sociedad también es responsable en velar por estos derechos, por lo que debería mantener una posición mucho más activa, interviniendo y denunciando las situaciones de acoso entre pares. Esto se produce en un contexto en el cual la realidad social presenta espacios fracturados, diálogos desencontrados, diversidades no integradas, en una sociedad que no se caracteriza precisamente por la aceptación de las diferencias, sino de su segregación (Capomasi, 2015).

La Justicia Restaurativa constituye, de acuerdo a la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2006), una metodología para solucionar problemas que involucra a la víctima, al agresor, a las instancias judiciales y a la comunidad, proporcionando la oportunidad de participar en la resolución de conflictos y de abordar sus consecuencias. Se basa en el principio de que el comportamiento delictivo no sólo viola la ley, sino que produce un daño en las víctimas y en la propia comunidad, y se enfoca en la compensación del daño a las víctimas, responsabilizando a los propios

perpetradores de sus acciones, a fin de desarrollar acuerdos en torno a resultados deseados por las partes.

La utilización de procesos restaurativos, según Steele Garza y Rodríguez Calderón (2016), no se limita únicamente al fuero penal, sino que pueden extrapolarse a conflictos de índole comunitarios, laborales y educativos, con el propósito de lidiar con problemas de comportamiento menor, tales como los que pueden desarrollarse dentro de la comunidad escolar. Permite prevenir, detectar, gestionar y resolver las situaciones diarias que se presentan por la convivencia de distintos actores, y su aplicación pretende resarcir un daño ocasionado directamente en la comunidad educativa, a fin de restablecer la comunicación, el diálogo y la convivencia dañados a raíz del conflicto, siendo trabajado tras la decisión voluntaria de las partes. Para ello se requiere que valores como la igualdad, la libertad, la solidaridad, la honestidad, la diversidad, el pluralismo, se apliquen en estos procesos, los cuales serán fundamentales para el establecimiento de un ambiente idóneo hacia la solución de controversias cotidianas que se puedan producir en las escuelas. Los procesos restaurativos que se podrían utilizar son los círculos y las conferencias agresor-víctima, como alternativas para la solución de conflictos en la escuela.

Por lo tanto, es menester la profundización de la investigación en el *bullying*, puesto que constituye una problemática que afecta a los estudiantes, a los docentes, y a la comunidad educativa. Para ello se tiene en consideración cuáles han sido los modos en los que dichos establecimientos han abordado los actos violentos en el contexto escolar, teniendo en cuenta la existencia de protocolos de intervención.

La exposición de casos de *bullying* y de violencia en la escuela en los medios masivos de comunicación ha impulsado el desarrollo de múltiples investigaciones y ha propiciado diferentes

niveles de intervención para minimizar dicha problemática, permitiendo el reconocimiento de un sector importante de la comunidad. Esto se ha debido a que no sólo afecta a las víctimas, los agresores y a los espectadores en el plano afectivo, sino también en el educativo en función a que se registra consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al igual que la comunidad escolar a la que estos actores pertenecen.

Es importante destacar que la escuela podría constituir un campo fértil para la aplicación de procesos restaurativos, contribuyendo a promover el desarrollo y la difusión de valores de tolerancia, cooperación y respeto entre los distintos integrantes de la comunidad educativa. Los agresores tendrían la oportunidad de reconocer la responsabilidad de lo ocurrido y de comprender sus efectos en la víctima, pudiendo expresar el remordimiento acerca de la ofensa realizada. A su vez, constituirían procesos pedagógicos, de modificación de las conductas que no sólo involucran al agresor o a los agresores y a la víctima, sino a la comunidad educativa con el objeto de reparar los daños de la mejor manera posible, y mejorar las relaciones sociales y la convivencia dentro de la escuela (Olalde Altarejos, 2010).

De este modo, se prevendría una potencial intervención del fuero penal juvenil, oponiéndose a políticas punitivas dentro de la escuela que fallan en hacer del establecimiento educativo un lugar más seguro, con el uso de la tolerancia cero, la suspensión y la expulsión, teniendo estos instrumentos efectos negativos en los agresores debido a que no hay una responsabilización de los actos por parte del agresor (González, 2010). En cambio, el uso de procesos restaurativos en las escuelas permitiría la participación de los actores de la comunidad educativa (no limitándose a la víctima y a los agresores) en la resolución del conflicto al verse dañada, contribuyendo a mejorar la convivencia escolar, restaurar relaciones, desarrollar capital humano y el aprendizaje cívico, a partir de mecanismos reales de

reparación fundados en la responsabilidad y en la solidaridad (Rodríguez Zamora y Ruíz Gutiérrez, 2016).

2 Objetivos

2.1 Objetivo general

Determinar las principales intervenciones que se realizan para la detección y prevención del *bullying* en escuelas de la Comuna N° 2 de CABA en el período 2014-2018.

2.2 Objetivos específicos

- Explorar formas que se utilizan para la detección del *bullying*.
- Identificar tareas para la prevención del *bullying*.
- Explorar la posible utilización de procesos restaurativos como intervención en situaciones de *bullying*.

3 Marco Teórico

3.1 *Bullying*

3.1.1 Definición

El *bullying* es definido en el momento en el que “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 1998, p. 25). En las investigaciones que se han realizado en idioma castellano, los estudios utilizan una gran variedad de nombres que configuran un abanico de posibilidades. Refieren comportamientos diferentes pero similares, que podrían incluirse dentro de la categoría de *bullying* tales como abuso, maltrato, violencia, etc. (Sánchez-Jiménez y Ortega Ruíz, 2010).

Al respecto, Polaino Lorente (2006) señala que para que haya *bullying* se deben cumplir tres de los siguientes criterios: “la víctima se siente intimidada; la víctima se siente excluida; la víctima percibe al agresor como más fuerte; las agresiones son cada vez de mayor intensidad; las agresiones suelen ocurrir en privado” (p. 10). Previo a que se produzca la violencia física suele ocurrir un acoso de índole psicológico o un maltrato emocional, el cual se lleva a cabo con la realización de amenazas a la identidad e integridad de la víctima que atentan contra su dignidad, su autoestima y su personalidad.

Olweus (1998) realiza un análisis pormenorizado de dicha definición. En cuanto a las acciones negativas, refiere cuando alguien causa un daño, hiera o incomoda a otra persona intencionalmente, las cuales pueden ser a través del contacto físico golpeando, empujando, pellizcando o impidiendo el paso; a través de las palabras amenazando, burlándose o poniendo apodos; y aquellas sin contacto

físico y sin el uso de la palabra mediante muecas, burlas, gestos obscenos, excluyendo de un grupo a alguien adrede. Respecto a la vertiente temporal, alude a la periodicidad en la que éstas se llevan a cabo, efectuándose de forma repetida en el tiempo, y pretende excluir aquellas ocasionales y que no representan ninguna gravedad, y también a aquellas no se producen de modo sistemático entre los estudiantes.

Para Kaplan (2014) la definición citada que propuso Olweus involucra una adjetivación negativa y moralmente condenable: “Aquel niño es agresor/victimario”, “aquel niño es víctima”, la cual enfatiza el par víctima-victimario, precisándolo como una conducta (no una relación) dirigida a hacer daño (el vector va del victimario hacia la víctima). Las partes se enmarcan en una relación de poder asimétrica, en la que existe un desequilibrio de fuerzas que se materializa en que la víctima experimenta dificultad en la defensa de sí frente a la figura del agresor que ejerce una fuerza sobre ella. Este tipo de situaciones, que se rigen por el modelo de dominio-sumisión, muchas veces se dan de forma solapadas, o son silenciadas, sin ser visibilizadas por los distintos actores de la comunidad educativa.

De este modo, excluye las situaciones de violencia entre individuos que no tienen una expresión de continuidad, ni aquellas que se hallan en posiciones similares, es decir, que mantienen una relación de poder simétrica, así como las que puedan implicar comportamientos agresivos tales como interacciones bruscas, los juegos rudos, indisciplina, entre otros (Di Napoli, 2016; Bassaletti-Contreras, 2013). Madriaza (2008) menciona que el *bullying* es apenas una de las tantas manifestaciones de intimidación con las cuales tiene que lidiar la escuela. Las agresiones en la escuela tienden a asociarse social y mediáticamente a ataques entre pares estudiantes, dejando de lado aquellos ataques cruzados entre docentes y estudiantes, las propias situaciones de violencia entre docentes y aquellas con directivos.

Para Púertolas Jiménez y Montiel Juan (2017) el desequilibrio de poder puede relacionarse con la debilidad física y psicológica y los déficits sociales que presentan, como la impopularidad, la escasez de relaciones sociales o las dificultades para la resolución de conflictos, características que las situaría en un estatus social inferior al del agresor incrementando su vulnerabilidad para ser victimizados. La indefensión o dificultad para defenderse característica de la dinámica abusiva podría explicarse por la presencia de debilidad física y psicológica que les inhibiría para responder defendiéndose o para confrontar directamente a su agresor. La inseguridad, el miedo y la autopercepción negativa podrían estar en la base de ciertos pensamientos, creencias, sentimientos y actitudes negativas sobre ellos mismos que impedirían defenderse.

El *bullying*, de acuerdo a Domínguez López y Manzo Chávez (2011), afecta en la calidad del aprendizaje en el proceso educativo y en las relaciones humanas, las cuales pueden sufrir un notable descenso, ya que rige un ambiente de falta de normas, de límites y de indecisión entre los estudiantes. La violencia no sólo está explícita, sino naturalizada en la vida cotidiana, en los medios masivos de comunicación, en las redes sociales, en videojuegos y caricaturas que consumen los jóvenes en la actualidad. Ésta se traslada a la escuela, no descartándose que constituya un factor de riesgo debido a que los estudiantes pueden desarrollar insensibilidad social e indiferencia ante el sufrimiento de los demás.

Carozzo Campos (2017) señala que en el sistema social actual opera la cultura del silencio que se encarga de enseñar a los jóvenes la importancia de no reaccionar ante lo que sucede en su entorno, por más negativo que sea. En el hogar y en la escuela que constituyen los espacios más inmediatos donde los jóvenes socializan éstos han aprendido que deben colocarse al lado de quien ostenta mayor poder para no ser amenazados o agredidos, convirtiéndose en meros espectadores de la violencia que se suscita en el plano familiar y escolar. De este modo, propicia la agresión a las víctimas, el silencio,

la indiferencia y la complicidad con el victimario.

Para Zysman (2014) no toda expresión de violencia de un joven a otro es *bullying*. No es *bullying* pelearse con la mejor amiga o con el novio, o no ser invitado a una reunión social. Los adolescentes tienen derecho a elegir a sus amigos, a invitarse y a compartir o no programas y salidas. Además, el impacto en los medios masivos de comunicación muestra que cuando surge un caso grave del orden de la violencia en la escuela se lo decreta rápidamente como *bullying*, sin conocerse siquiera los hechos. En relación de dicho concepto, éste también se está extrapolando a otros ámbitos, no siendo válido para cualquier tipo de confrontación o acoso. Que un funcionario agrede a otro, o que un empresario no quiera entablar una relación con un par, no tiene nada que ver con el *bullying*. Habría una moda del *bullying* que parecería explicar cualquier situación de sometimiento y dominio, dando lugar a una banalización de este término dificultando el diseño de estrategias de intervención para abordar esta problemática.

Al respecto, Tomaello (2014) señala que un error común radica en pensar que este tipo de agresión puede darse solamente en el ámbito escolar. Suele no surgir allí, sino que se expresa con mayor libertad en ese espacio, habiendo comenzado a desarrollarse en su casa familiar, en la historia personal de cada sujeto, replicando modelos aprendidos. Una de las áreas en las que el *bullying* se ha expandido notablemente es la laboral. También se puede vivenciar el *bullying* en el club o en un entorno social determinado, destacando la escuela como un ámbito de alerta, en el cual el fenómeno se expone como vidriera, reflejando que la agresión hacia un otro está presente en el seno de la comunidad.

3.1.1.1 Perfil de la víctima

La víctima padece un sufrimiento físico, emocional y social producto de la violencia, a través

de una conducta agresiva antisocial, materializada por la ejecución de un acto que transgrede las leyes de la sociedad y la cultura. Las consecuencias implican una modificación y una transformación de la vida de la víctima y de su familia en distintas esferas: física (a través de distintos tipos de lesiones), emocional (con secuelas del estrés), sociocultural (repercutiendo en las relaciones interpersonales de la víctima con el medio social) y económica (generando daños ocasionados por la agresión) (Marchiori, 2008).

La víctima, según Voors (2006), suele registrar en el plano intrapersonal problemas de ansiedad, expresado por medio de temores o preocupaciones que interfieren con las actividades cotidianas. El miedo al agresor se convierte en ansiedad paralizante, quedando toda la vida del sujeto ensombrecida por esa influencia adversa, manifestando una sintomatología que incluye el insomnio, las pesadillas nocturnas, los tics y otros hábitos nerviosos, que lo pueden conducir a no querer asistir a la escuela. Los problemas emocionales generados por el *bullying* no siempre acaban una vez que finaliza la infancia, sino que pueden afectar a la vida adulta, pudiendo observarse síntomas físicos como pérdida del apetito o trastornos gastrointestinales, y pueden continuar sintiéndose aislados. En el plano interpersonal, se observa que la víctima de acoso no suele contar con los recursos para poder defenderse a través de la palabra, no sabiendo qué responder a calificativos esgrimidos por el agresor. Puede desarrollar timidez, sentimientos de vergüenza e intimidación, así como persecución prolongada que podría crear una rabia profunda que puede inducirlos posteriormente al pasaje al acto. El miedo y la falta de confianza muchas veces continúan hasta la edad adulta, expresado en la dificultad para hacer amigos, para participar en distintas situaciones sociales tales como fiestas o reuniones de trabajo, entre otras.

El concepto de autoconcepto y de autoestima proporciona elementos para un mayor entendimiento de la problemática del *bullying*. El autoconcepto está vinculado con una identidad social

que depende de grupos de pertenencia, mientras que la autoestima incluiría la dimensión evaluativa por parte de sí mismo en función a dicha pertenencia (Voloschin, Becerra y Simkin, 2016). Respecto al autoconcepto, refiere a la percepción que tiene el sujeto de sí mismo en relación a distintas características de índole académica, de género, etc., así como la construcción de nociones estereotipadas y generalizadas de otros sujetos. Permite comprender la continuidad y la coherencia del comportamiento humano a lo largo del tiempo, esclareciendo acerca de cómo un individuo interactúa con el medio (Vaz Serra, 2015).

En cuanto al concepto de autoestima, incluye cómo los sujetos se evalúan a sí mismos de acuerdo al éxito o fracaso percibido en alcanzar los objetivos que se propone. Se desarrolla a partir de la interacción social con los individuos más significativos (padres, amigos, profesores y entorno familiar, sobre todo durante la infancia y la adolescencia), siendo un concepto dinámico y abierto que va complejizándose mientras se esté en contacto con los demás, y siendo las conductas valoradas como positivas o negativas (Ortega Ruíz, Mínguez Vallejos y Rodes Bravo, 2000).

Las consecuencias del *bullying* para Hinduja & Patchin (2015) en la esfera emocional y psicológica incluye una afección en las respuestas sociales y emocionales, sentimientos de venganza y enojo, así como distrés psicológico y psicosomático, el cual se refleja, por ejemplo, en trastornos alimentarios y en enfermedades crónicas. Al respecto, hay muchos factores relacionados al riesgo de suicidio tales como depresión, un trastorno mental, historia familiar de suicidio, los cuales pueden presentarse combinados con estresores situacionales o duraderos como el *bullying*. En el plano académico y comportamental, les resulta más dificultoso concentrarse a la hora de aprender y para estudiar, y pueden evitar la asistencia a clase, puesto que no quieren volver a experimentar un mal momento en la escuela.

Respecto a las comunidades *online*, Willard (2007) señala que pueden brindar un fuerte apoyo emocional a aquellos jóvenes que buscan lidiar con dificultades sociales y emocionales; y, por otro lado, pueden fomentar y apoyar conductas autodestructivas tales como autoflagelación, trastornos de alimentación, uso de sustancias e incluso intentos de suicidio, ya que allí intercambian información acerca de nuevas técnicas para autolesionarse, esconder la evidencia de su accionar, entre otras.

3.1.1.2 Perfil del agresor

Para Campelo (2016) es menester evitar en el ámbito escolar la tendencia a la criminalización que se sostiene en el supuesto de que existen individuos violentos, peligrosos, victimarios en potencia y futuros delincuentes. Si bien esta construcción ha encontrado su versión escolar en el chico problema, esta noción no proviene del campo pedagógico, sino del criminológico. El pensamiento del médico y criminólogo italiano Cesare Lombroso, referente del Positivismo criminológico, consideraba que el delito era de origen genético, resultado de características innatas, y observable en ciertos rasgos físicos. Asimetrías craneales, formas de mandíbula o las orejas serían indicadores de la presencia del “gen de la delincuencia”. La presencia en el discurso pedagógico de las categorías dicotómicas víctima/victimario es el fiel reflejo de esta concepción a través de la elaboración de ciertos perfiles de aquellos estudiantes que sufren agresiones y aquellos que las ejecutan, como resultado de la influencia de doctrinas de la Criminología.

El objetivo del agresor, para Delgadillo Guzmán y Argüello Zepeda (2013), es someter a su víctima como un medio para satisfacer su afán de superioridad, llamando la atención de los demás, produciendo en algunos, miedo y en otros, admiración, así como sentimientos ambivalentes de miedo y admiración. Ésto se debería a que el agresor presenta en su carácter un profundo sentimiento de inferioridad, por lo que apela al sometimiento de sus víctimas para ganarse el reconocimiento de sus pares. Este tipo de estilo caracterológico se caracteriza por ser hostil y combativo encontrando

incentivos sociales y alentando culturalmente a aquellos individuos con ambición de poder y de control sobre los demás. Esto implica que los convierte en una especie de figura de autoridad debido a que ejercen una influencia directa sobre la víctima y así obtienen el resultado concreto del control que realizan. En ese sentido, la incitación del conflicto no le resulta ajena, siendo uno de los recursos utilizados para anclar sus relaciones sociales en lo general y en lo particular de la víctima. Se ocupan más de sí mismos, de la impresión que generan en los demás, y a su vez reducen a las personas que los rodean en una mera audiencia de seguidores, y tienden a desvalorizar al otro y a sobrevalorarse a sí mismo.

Respecto al carácter del agresor, de acuerdo a Kalbermatter, Komyk y Ciapponi (2012), se caracteriza por no poseer habilidades sociales para comunicar, faltándole empatía hacia los sentimientos de las víctimas a quienes consideran débiles y cobardes, y no evidenciando sentimiento de culpa respecto de sus reacciones. No posee control sobre su ira y, en función a su temperamento agresivo e impulsivo, interpreta las conductas de los demás como provocativas y dirigidas hacia su persona. Actúa expresando su abuso de poder y el deseo de intimidar y dominar al resto; posee una autoestima alta y mayor fortaleza física que los demás miembros del grupo; y es belicoso con compañeros y adultos. Suelen tener mayor edad que sus compañeros debido a que han repetido el año académico.

Asimismo, Osorio (2013) añade que a medida que el agresor crece, especializa sus estrategias de acoso hacia lo discursivo, desarrollando una habilidad en los procesos cognitivos que les permiten diagramar estrategias y convertirse en el autor intelectual de acciones que ejecutan otros, a través de planes sistematizados de acoso que involucran acciones de maltrato y persecución dentro del ámbito escolar y fuera de él. El dominio no sólo se desarrolla con el objeto de maltratar, sino para alimentar un sentimiento de omnipotencia a través del control de la situación, por lo que sus víctimas no se

reducen a aquellos a los que maltrata, sino todos aquellos que lo siguen como cómplices. Desde el nivel inicial se observa en el agresor un proceso de desresponsabilización, reflejado en un enfrentamiento con el mundo normativo y su tendencia a defenderse de los adultos. Pertenece a grupos familiares poco cohesivos y con escasa implicación emocional en la crianza, que carecen de autoridad y no ejercen disciplina.

3.1.1.3 Perfil del espectador

Carozzo Campos (2017) menciona que los espectadores serían uno de los agentes que conforman la triada del *bullying*, junto a los agresores y las víctimas, pudiendo producirse situaciones de violencia con la presencia de éstos o no, y los clasifica en función a la identificación que hace la víctima; en primer lugar, como aquellos que participan alentando a través de gestos y gritos un linchamiento verbal en apoyo al agresor; y, en segundo lugar, aquellos que no siendo partícipes de la agresión tienen un comportamiento vergonzoso porque lo ignoran, no opinando y suscribiendo los hechos con su silencio. La inacción del espectador actúa negativamente sobre la víctima que se siente y está desprotegida, y acepta el maltrato como una expresión naturalizada de dominio social y un instrumento de amedrentamiento, por lo que tomar partido por aquellos más vulnerables representa un riesgo para su seguridad.

Los factores explicativos de la omisión de los espectadores, de acuerdo a Subijana Zunzunugui (2007), son la indiferencia, la falta de confianza en los recursos institucionales (educativos, comunitarios y públicos) y el temor a sufrir represalias. La estrategia del silencio ante la violencia genera más violencia, ya que los agresores, aquellos estudiantes que se identifican con ellos y las víctimas les dan un significado antiético. Los agresores consideran que se trata de un apoyo implícito a su conducta, y los agredidos estiman que resulta justificado su sentimiento de culpabilidad en función a la falta de respuesta del entorno de sus pares, de docentes y por parte del personal escolar. No

involucrarse activamente en una situación en la que otro estudiante necesita ayuda se ve expresado en el “no saber” y “no poder”, como justificaciones morales de su inactividad, intentando evitar la responsabilización en ese acto.

Su silencio obedecería al temor de que sean elegidos como futuras víctimas, así como la falta de habilidades sociales para intervenir en la relación de violencia que limita su accionar. Experimenta un proceso de desensibilización que lo distancia cada vez más de la opción de intervenir en apoyo de su compañero agredido. Los espectadores no sólo incluyen a los estudiantes, sino a otros agentes externos tales como los docentes y directivos responsables de la educación de los estudiantes, personal administrativo, auxiliar y de servicio que mantiene una relación cercana con los estudiantes cotidianamente, al igual que los padres de los estudiantes que deberían estar al corriente de las actividades de sus hijos en la escuela. Para terminar con este código de silencio que rige dentro de la escuela se debería revocar los modelos culturales que los promueven y los alientan, siendo éstos aquellos que premian la docilidad y el inmovilismo al tiempo que castiga la desobediencia y la insubordinación a estos lineamientos. Esta cultura habría sido aprehendida por las primeras instituciones de socialización por las cuales atraviesa un sujeto (familia, escuela, clubes, entre otros) que enseña a no reaccionar ante lo que pasa en su entorno, pese a que sea repulsivo, incluso han aprendido que la violencia constituye un modo de conseguir lo que el más fuerte se propone (Carozzo Campos, 2014).

Áviles Martínez (2012) indica que los espectadores también registran consecuencias del *bullying*, desarrollando un proceso de desensibilización que se produce ante el sufrimiento de otros, a medida que van observando y, a su vez, siendo testigos de reiterados episodios de intimidación en los que no son capaces de intervenir para evitarlos. En algunos casos, si bien reduce su ansiedad de ser atacados por el agresor, podría sentir una sensación de indefensión semejante a la experimentada por

la víctima.

Saneleuterio y López-García Torres (2017) refiere a aquellos observadores pasivos como testigos silenciosos quienes se caracterizan por conocer la situación, pero no contribuyen suficientemente al cese de la agresión. Como resultado, todo el proceso queda invisibilizado para los agentes externos. Esta conducta no sólo favorece, sino refuerza el accionar del agresor dando lugar a que éste sea admisible. Este silencio por parte de los sujetos se debe a que omite denunciar o desenmascarar a los agresores con el propósito de evitar ser elegidos como futuras víctimas, por indiferencia o porque evita percibir la realidad.

3.1.1.4 Cyberbullying

El *bullying* puede adoptar distintas formas: verbales (insultos, burlas); físicas (golpes, empujones); sexuales (toques irrespetuosos); sociales (excluyendo al otro); virtuales (intimidación por teléfonos celulares o redes sociales) (Ortega Ruíz, 2010). Esta última vertiente es entendida como el *cyberbullying*. Dicho concepto incluye todo acto agresivo e intencional que se lleva a cabo por un individuo o por un grupo, utilizando celulares o internet, reiteradamente y a través del tiempo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell & Tippett, 2008).

Asimismo, la definición destaca que el acto tiene que ser intencional; que tiene que ser repetido, dando cuenta de un patrón de comportamiento y no como algo accidental; la víctima tiene que percibir que el daño es infligido; y el uso de celulares, computadoras, así como de cualquier dispositivo electrónico lo diferencia de la forma tradicional de *bullying*. El *cyberbullying* se lleva a cabo en distintas plataformas tecnológicas tales como sitios *online* de conversaciones, emails, páginas de internet en las que se comparten fotos, *blogs*, foros, redes sociales, teléfonos celulares, videojuegos en

red y buzones de voz, generándose rápidamente nuevas plataformas en las cuales se desarrollen este tipo de prácticas, lo que dificulta no sólo su detección por parte de los padres y autoridades escolares, sino de su prevención debido a la falta de conocimiento en este tipo de soportes (Kovacevic y Nikolic, 2014).

Rodríguez Nebot (2012) señala que la tercera revolución capitalista incluye los medios masivos de comunicación y la cibernética (la primera ha marcado el paso de la manufactura a la industria, y la segunda del modelo fabril al financiero-servicios), introduciéndose la realidad virtual como novedad social, también conocida como internet. El *bullying* se lleva a cabo a través de las tecnologías de información y comunicación (TIC) que ponen al alcance niveles mayores de daño y humillación al no producirse contacto físico, dando lugar a prácticas de maltrato que traspasan las fronteras espacio-temporales. Introduce en la configuración de las relaciones interpersonales el anonimato, la inmediatez de los datos y en la comunicación, y el canal abierto las 24 horas (García Fernández, Romera Felix y Ortega Ruíz, 2015).

A través de las redes sociales se puede escribir sin intermediación y directamente chismes de los compañeros, subir fotos editadas o en situaciones humillantes, generando un espacio en el que los amigos, compañeros y seguidores de ambas partes opinan, retroalimentan y reproducen ese maltrato. De este modo, internet se ha convertido en un escenario propicio para la violencia virtual, en tanto trasciende la realidad física, favorecido por ser un terreno en el cual se sienten cómodos debido a que sus padres y autoridades escolares no están mayormente familiarizados (García Montañez y Ascensio Martínez, 2015).

A diferencia del *bullying* entendido como tradicional en el que la asimetría del poder radica en lo físico (estatura) o lo social (popularidad), indican Hinduja & Patchin (2015) que en el *cyberbullying*

el poder dentro de un contexto virtual proviene del conocimiento o de la posesión de algún contenido, ya sea información, fotos o videos que puede ser utilizado para infligir daño en determinadas plataformas. Los jóvenes suelen pasar su tiempo de ocio en comunidades *online*, pudiendo conectarse en cualquier instante del día, en las que intercambian información, mensajes, fotografías, videos, discuten diversos tópicos, y realizan contacto con aquellos con los que comparten un determinado interés, a la par que conversan acerca de temas cotidianos tales como aquellos vinculados a la escuela, relaciones, deportes, sexo, entre otros. En general, para acceder y participar en las mismas hay que registrarse creando un perfil brindando información personal (nombre, edad, ciudad en la que vive, email, intereses, *hobbies*, entre otros). Sin embargo, existe la posibilidad de que se carguen datos falsos para generar un perfil falso con el propósito de evitar que su identidad sea relevada, y evitando una responsabilización de su accionar. Esta modalidad electrónica de comunicación puede ser sincrónica en la que todos los participantes se comunican en tiempo real en *chats online*, o asincrónicas en las que el mensaje está retrasado hasta que un usuario lo reciba o acceda a él en un foro o en un email (Willard, 2007).

Para Kowalsky, Limber y Agatston (2008) se pueden elegir distintas modalidades de comunicación para la ejecución del *cyberbullying* pueden ser la mensajería inmediata (comunicación en tiempo real a través de internet con otras personas de una lista de contacto); correo electrónico y mensajes de texto (ambas no son en tiempo real); redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram, entre otras, en las que pueden entablarse contacto en tiempo real; juegos por internet (juegos interactivos basados en mensajes de texto); *blogs* (diarios *online*) y páginas *webs*. También no es necesario estar emplazado en un lugar fijo y estático como sucede con la computadora de escritorio. Esto se ha sofisticado con el desarrollo de nuevas tecnologías con las computadoras portátiles, teléfonos celulares, tabletas, permitiendo que el envío de mensajes pueda realizarse en cualquier lugar y en cualquier momento.

El *cyberbullying*, de acuerdo a Prieto Quezada, Carrillo Navarro y Lucio López (2015), se lleva a cabo en un contexto en el que no opera la ética de la comunicación en las redes sociales, ya que proliferan las faltas de respeto, la ridiculización del otro, constituyendo un terreno fértil en el que abundan diversas formas de agresión, sutiles o directas, que pueden darse bajo el anonimato que permite internet. Al subir una fotografía o un video en Internet con la intención de realizar un daño, la audiencia que puede visualizar dicho material puede ser muy grande, a diferencia del *bullying* en el que los espectadores de las agresiones son pequeños grupos. La movilidad y la conectividad de las nuevas tecnologías de la comunicación generan que se traspasen los límites temporales y físicos que marcaban el *bullying* en la escuela, pudiendo llevarse a cabo en cualquier lugar y en cualquier momento, facilitando su expansión mucho más rápida y que sea mantenida en el tiempo (reenviando mensajes a grupos, etc.) (Castro Santander y Reta Bravo, 2013).

Para Ortega Ruíz, Del Rey y Casas (2016) las TICs facilitan el anonimato y neutralizan el desequilibrio de poder existente en el *bullying* tradicional que dificulta la defensa de las víctimas, por lo que los acosadores digitales no tienen que ser físicamente más fuertes que sus víctimas. Los mensajes dañinos y las imágenes se pueden diseminar ampliamente por la red y resulta imposible eliminarlas en su totalidad. Los jóvenes son reticentes a decirle a sus padres por miedo a que reaccionen exageradamente, los restrinjan de las actividades en las que están conectados, y por miedo a represalias de su agresor.

A su vez, Kowalski, Limber y Agatston (2008) añaden que en el *cyberbullying* se produce un fenómeno de desinhibición, en el que el anonimato posibilitado por internet puede motivar al agresor a llevar su conducta a un estadio más allá de lo que pudiera estar dispuesto a hacer en otras condiciones. Al no ser posible identificarlos, con frecuencia harían y dirían cosas que no realizarían en caso de que su identidad sea conocida, favoreciendo que el sujeto no se responsabilice de la agresión realizada al

no haber un contacto físico.

Muraciole y Viale (2016) señalan que el *cyberbullying* produce un daño sin huellas, en el que el agresor ejerce una violencia limpia que no deja rastros, ya que es virtual y los testigos no ven nada. El propósito no es destruir al otro inmediatamente, sino someterlo poco a poco, ya que el entorno virtual posibilita la intimidación y la invasión de la privacidad, transformándose en un medio facilitador del acoso. Resulta novedoso que el *bullying* en el ámbito escolar no sólo se presenta en el aula, sino que puede emigrar hacia otro escenario como una nueva forma de comunicación social que son las redes sociales, en las cuales están inmersos gran parte de los estudiantes y actores educativos. La violencia a través de los medios virtuales puede constituir una prolongación de lo que ocurre en las aulas y pasillos escolares, no limitándose la agresión al horario escolar. Esto resultaría más nocivo para el agredido, el cual podría ser sometido en cualquier momento del día a las embestidas de los ofensores (Di Lorenzo, 2012).

3.1.2 Intervenciones para la detección y prevención del *bullying*

La intervención en el *bullying*, para Collel i Caralt y Escudé Miquel (2006), no debe estar centrada exclusivamente en el agresor o los agresores y/o en la víctima, ya que culpabiliza a las partes, a la vez que libera de responsabilidad al resto de los estudiantes del grupo, omitiendo que éstos son precisamente los que tienen capacidad para mantener o inhibir este tipo de situaciones. Al tratarse de un fenómeno relacional, la construcción de la intervención debe ir más allá del par agresor-víctima, incluyendo no sólo a los compañeros de clase, sino a toda la comunidad educativa (otros estudiantes no directamente implicados, los profesores, los padres y el personal de la escuela). El abordaje debe ser pensado desde una óptica psicosocial que fomente la promoción de la salud y el bienestar de todas las personas que conforman la comunidad escolar. Hay que trabajar para la mejora de las relaciones interpersonales y la recuperación de los vínculos comunitarios. Para ello las escuelas deben trabajar en

estrecha colaboración con las familias y estos agentes sociales deben implicarse en el bienestar emocional de los estudiantes, convirtiendo al centro educativo en un espacio en el que todos aquellos que estén involucrados se sientan a gusto, desarrollando entornos atractivos de trabajo y de aprendizaje para profesores y estudiantes.

Olweus (1998) propone un conjunto de intervenciones con el propósito de reducir al máximo posible los problemas existentes de agresores y víctimas que se plantean dentro y fuera del establecimiento educativo. Estos objetivos planteados están formulados en negativo, en tanto refieren a la reducción, la eliminación y la prevención de agresores y de víctimas. A su vez, plantea objetivos positivos que apuntan a conseguir una mejor relación entre los estudiantes, creando las condiciones que posibiliten tanto a los agresores como a las víctimas un mejor funcionamiento tanto en el interior como en el exterior de la escuela. Para los agresores supondría una menor ejecución de acciones negativas en la institución, y un mejor comportamiento desde el punto de vista social; y, en las víctimas generaría un mayor sentimiento de seguridad en la escuela, mayor confianza en sí mismos y la sensación de ser aceptados por al menos algunos compañeros. El cumplimiento de dichos objetivos requiere que los adultos de la escuela y las familias tengan conciencia de la magnitud de los problemas de los agresores y de las víctimas que se llevan a cabo en el seno escolar, y que los adultos decidan implicarse para cambiar la situación.

Para Arellano (2007) la prevención del conflicto implica afrontar la aparición de estos sin gestionar su represión, sino mediante la solución de las causas que los generan. Permite la construcción de grupos con ambientes adecuados que favorecen la confianza necesaria para desarrollar una comunicación efectiva, favoreciendo la cooperación y la negociación en cualquier conflicto. Para ello el personal de la escuela debe estar abierto para conversar con aquellos estudiantes que buscan ayuda en cualquier problema que pueda surgir vinculado a dicha problemática, siendo fundamental poseer

formación en dicha problemática (Rigby, 2007).

Campelo (2016) realiza una crítica al uso del enfoque punitivo en el ámbito escolar, el cual pretende solucionar los problemas de la convivencia en las escuelas a través del castigo. Indica que los problemas pedagógicos requieren un abordaje pedagógico, criticando el uso de políticas de tolerancia cero que promueven la sanción en forma severa en las escuelas, la cual expulsa a los agresores. Entre ellas se destaca la política de tolerancia cero *three strikes and you're out* (tres faltas y estás fuera), implementadas en escuelas de los Estados Unidos. Estas políticas son consecuencia de la aplicación de distintas nociones de la ley penal del Estado de California extrapoladas al ámbito educativo. Esta normativa represiva incrementa los tiempos de encarcelamiento de los delincuentes reincidentes, más allá de la gravedad de la falta, y descrea de cualquier posibilidad de reinserción social, lo cual lleva a un aumento de la población penitenciaria. Asimismo, señala que se debe evitar cualquier tipo de intervención que alimente el circuito de maltrato que se sostiene en una lógica de sobreprotección de las víctimas, que lejos de proteger refuerzan el rol del débil; y también de punición de los victimarios ya que refuerzan el rol del agresor, debiéndose evitar la cristalización de posiciones del par agresor-víctima.

La responsabilidad en cuanto a la prevención, la intervención y la resolución de conflictos producidos por el *bullying* no reside sólo en los padres y docentes sino también en el Estado, el cual debe desarrollar políticas públicas para prevenir y atender esta problemática a fin de garantizarle a los adolescentes su desarrollo personal, su bienestar general, priorizando el interés superior por el niño. De este modo, la sociedad también es responsable en velar por estos derechos, debiendo evitar la permisividad y debiendo intervenir y denunciar las situaciones de hostigamiento entre pares (Capomasi, 2015).

3.1.2.1 Medidas para aplicar en la escuela

La intervención que realiza la escuela es a través de la toma de decisiones que se circunscriben a lo actuado en la institución desde el momento en el cual sospecha que hay conductas de maltrato o que se evidencia que éstas se están produciendo. El accionar escolar debe estar subordinado al interés superior del niño, respetando su derecho a ser escuchado, dando valor a su palabra, preservando su intimidad y reconociéndolo como sujetos plenos de derecho; y también a través del seguimiento, incorporando servicios externos a la escuela tales como equipos de orientación escolar, salud mental, servicios sociales, de protección y jurídicos, entre otros. Es necesario gestionar acciones coordinadas y establecer articulaciones que permitan elaborar estrategias conjuntas, realizando un abordaje integral pensando las intervenciones en términos de corresponsabilidad y de articulación interinstitucional (Castro Santander, 2016).

Se deberían generar espacios de interacción que promuevan comportamientos no agresivos, además de evitar las situaciones que habiliten conductas agresivas, lo que requiere un accionar coordinado por parte de los distintos miembros de la comunidad educativa. Para ello se debería trabajar sobre las distintas dimensiones que afectan el clima de convivencia en la escuela expresado en las formas de comunicación entre docentes y estudiantes, atención, control y monitoreo de las interacciones (Voloschin, Becerra y Simkin, 2016).

3.1.2.1.1 Sanciones y normas

En la escuela toda conducta es calificada, siendo aquellas que se apartan de la normalidad sancionadas de múltiples maneras que van desde la indiferencia del docente, su mirada reprobadora o unas palabras de corrección, hasta la exclusión física del aula o un castigo físico. Premiar y castigar

son dos caras de la misma moneda disciplinadora que busca acercar a cada estudiante y su conjunto como grupo, a una norma escolar determinada en cada época histórica. En general, vigilar y castigar en las escuelas muta de un acto político, de una explicación de las relaciones de poder a un acto administrativo, deviniendo invisibles y ocultándose los conflictos y las actuaciones a su alrededor, las cuales son tratadas como algo formal, procedimental, neutro, no vinculado con la política o la pedagogía. (Collet, 2018).

Para Castro Santander y Reta Bravo (2013) las sanciones deben ser proporcionales a la falta, a la responsabilidad y las consecuencias de la misma. Deben estar tipificadas, aunque sea de manera global, en el reglamento interno y los acuerdos, códigos o normas de convivencia. Deben ser decididas luego de un diálogo realizado serenamente, y tomada preferentemente en un día diferente al de la falta, teniendo en cuenta las circunstancias atenuantes de la responsabilidad. Si se tratara de una primera falta, se debería evaluar la posibilidad de brindar una nueva oportunidad, incluso evitando una sanción, siendo fundamental la conversación con la familia.

Y se debe destacar que las sanciones, de acuerdo a Landeros y Chávez (2015), no implican asumir un enfoque disciplinario basado en la obediencia o que se tienda a la coacción, sino se debería adoptar un modelo que eduque para asumir las consecuencias de los actos cometidos que forme para la responsabilidad de los estudiantes. Al respecto, se debe poner énfasis en la importancia del reglamento escolar como un instrumento clave para dar certeza a los procedimientos establecidos con el propósito de asegurar orden, disciplina y convivencia en una escuela y evitar que se cometan arbitrariedades o se apliquen criterios personales, según las simpatías o antipatías, y el estado de ánimo de la autoridad.

Coronado (2008) manifiesta que las normas escolares deben tener una racionalidad pedagógica

que las haga doblemente necesarias: para ordenar y para educar. La convivencia requiere un ordenamiento de la vida común formulado a partir de algunos valores compartidos y basado en la participación, la inclusión y la integración de algunos intereses mutuos. No se construye una comunidad sin regulaciones y sin normas que le dan estructura y regulan su dinámica. Se convive de forma armónica cuando hay un cierto orden y éste está garantizado por la existencia de una normativa clara, conocida y compartida por toda la comunidad.

Asimismo, Onetto (2008) señala que las normas escolares tienen pertinencia aplicándose sólo a las conductas dentro del establecimiento o en actividades que estén bajo su responsabilidad directa. Éstas deberían acentuar su carácter propositivo, expresando las conductas deseadas y no ser solo prohibitivas, teniendo una función educativa. Se debería establecer una jurisprudencia escolar con la finalidad de establecer un antecedente que habrá que retomar en casos posteriores semejantes para no caer en una situación de inequidad. A su vez, éstas pueden operar como límites que permiten el desarrollo social y afectivo de los estudiantes, siendo necesaria una discusión abierta acerca de cuál es el enfoque que se les dará a las normas, y en consecuencia a la disciplina en el establecimiento educativo. Dependerá de las autoridades escolares ejercer la función de ayudar a los estudiantes para conseguir mayores niveles de autocontrol y, en consecuencia, de autonomía (Ochoa Cervantes y Diez Martínez, 2013).

3.1.2.1.2 Vigilancia

Las escuelas modernas se fundan, de acuerdo a Valencia Grajales y Marin Galeano (2017), al igual que otras instituciones tales como la prisión, el hospital, el psiquiátrico o la fábrica como el modelo ideal de panóptico. La organización de los tiempos y su relación con los espacios operan como un mecanismo de organización, vigilancia y encauzamiento de conductas en busca de individuos

rentables, productivos, educados, intercambiables y dóciles. Dicha disposición da cuenta de la presunta existencia de una persona que siempre vigila, constituyendo un medio de control social de los individuos inmersos en dicha institución, no resultando necesaria la utilización de otros medios disciplinarios para lograr un orden social.

En reiteradas ocasiones, Somoza (2015) expresa que la violencia se produce a la salida o entrada de la escuela o cuando los estudiantes están solos en el aula o en algún otro espacio de la institución educativa. Por este motivo es necesario observar lo que sucede en esos momentos y en lo posible no dejar solo a los estudiantes. Es importante fomentar en los recreos los juegos cooperativos y la comunicación entre los estudiantes a través de la enseñanza a trabajar en equipo, lo que favorece la socialización y el aprendizaje de conductas que puedan desarrollar en aras de establecer relaciones satisfactorias con sus pares. Para ello deben aprender a respetar los acuerdos a los que llegaron en el grupo, cumplir con las responsabilidades acordadas y con las tareas que les correspondan, no querer imponer siempre sus puntos de vista, escuchar las opiniones de los otros miembros del grupo, entre otras.

Asimismo, para Rigby (2007) las escuelas pueden contrarrestar las agresiones mediante disposiciones de tiempo y espacio. Una medida preventiva consiste en asegurarse que la escuela cuente con un plan para los recreos y las comidas que funcione sin contratiempo. No basta con que los profesores y otras personas adultas estén presentes en todo momento junto a los estudiantes. Éstos deben estar preparados para intervenir con rapidez y decisión en las situaciones de *bullying*, así como en aquellas en las que exista la sospecha de que se están produciendo agresiones. La profesionalización de dichos actores implica su detección en función del tono de voz, la expresión de la cara y el ambiente en que se desarrollan las actividades. Por ejemplo, se pueden establecer períodos de recreo distintos para los mayores y para los más jóvenes, o se les pueden asignar zonas diferentes en el patio. Las

agresiones suelen producirse con más frecuencia en determinados espacios como los baños. En adición, se puede ofrecer una zona exterior atractiva y bien equipada que invite a la realización de actividades positivas, puesto que los estudiantes cuando están aburridos son más propensos a la agresión. Esto puede convertirse en un escenario en el que la vida escolar sea más estimulante, no sólo para los estudiantes, sino para las autoridades escolares, pudiéndose sentirse atraídas a desplazarse hacia dicho sector. No obstante, resulta contraproducente que el profesor intervenga todo el tiempo y en cualquier espacio, ya que puede generar el efecto opuesto, incentivar el desarrollo de conductas agresivas.

3.1.2.1.3 Teléfono de contacto

Un teléfono de contacto, según Olweus (1998), puede resultar un artilugio útil para escuchar, prestar apoyo e intentar hacerse una idea de la situación. Una persona vinculada estrechamente a la escuela como un psicólogo, un profesor u otro, puede dedicar unas horas a la semana a atender llamadas de estudiantes o de padres que deseen exponer su situación anónimamente. El objetivo es que quien llame acuda a una entrevista con la persona de contacto para analizar la situación, quien puede oficiar como un nexo con el profesor adecuado y con cualquiera que esté implicado en el asunto, debiendo realizar un seguimiento y no abandonándolo hasta que existan indicios seguros de que los problemas se han solucionado, o de que están en vía de solución. La conversación telefónica puede brindarle a quien llama la seguridad suficiente para que aborde el problema con el profesor o con las personas involucradas. Puede resultar de ayuda para aquellos estudiantes o padres que no se sienten capaces o dispuestos a utilizar los canales habituales de comunicación de la escuela. También, puede ser utilizado por algunos padres de estudiantes agresores que buscan ayuda y consejo sobre cómo tratar a sus hijos. En caso de que la escuela decida ofrecer un teléfono de contacto, debe informarlo a través del cuaderno de comunicado, cartelera en la institución, en reuniones de padres, en redes sociales,

entre otros dispositivos.

Al respecto, la Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas (Ley N° 26.892, 2013) establece en su artículo N° 8 la creación de una línea nacional gratuita para la atención de situaciones de violencia en la escuela, las cuales una vez recepcionadas deberán ser remitidas a la jurisdicción escolar correspondiente. El Ministerio de Educación de la Nación gestiona la línea telefónica gratuita “Convivencia escolar”², cuyo número es 0800-222-1197. A través de ella, familias, estudiantes, docentes y miembros de la sociedad pueden informar situaciones problemáticas que se desarrollan dentro de la comunidad educativa, brindando orientación e intervención ante situaciones conflictivas que afecten la convivencia en las escuelas o ante aquellas situaciones en las que los derechos sean vulnerados, abarcando las distintas provincias del país.

3.1.2.1.4 Reuniones con padres

Las reuniones con padres se plantean, de acuerdo a Oraisón y Pérez (2006), desde una lógica asimétrica en la que, quien posee la información (el representante escolar, ya sea directivo o docente) la transmite al otro (adulto responsable del estudiante), que no tiene otro recurso más que recibirla e intentar ajustarse a los requerimientos propuestos. En estas acciones, la posición activa la tiene la escuela y los docentes, en tanto se espera de los padres una presencia pasiva, sometida y obediente. Las convocatorias que suelen realizarse no son para estimular al estudiante y a los padres en relación a los logros de su hijo, sino para señalar errores y recibir reclamos sobre ellos, que pueden incluir críticas a su rol como padres.

² Línea telefónica gratuita “Convivencia escolar” (<https://www.argentina.gob.ar/educacion-inclusiva-iniciativas-y-programas/linea-telefonica-gratuita-convivencia-escolar>)

En ese sentido, Maeztu Herrera (2009) señala que la familia, la escuela y la comunidad constituyen los principales contextos de socialización de los jóvenes, los cuales pueden ser potencialmente facilitadores o inhibidores de su desarrollo y su educación. Tanto la familia como la escuela son instituciones que sólo pueden llegar a buen fin si se conciben sus relaciones desde la estrecha ayuda y colaboración, debiendo cumplir funciones complementarias. Las reuniones de padres, entrevistas, entre otros dispositivos, generan espacios que fomentan la implicación de los progenitores en tareas educativas, un mayor contacto entre las partes y un aumento en los niveles de confianza entre ambas partes. Existen distintos tipos de familias, aquellas que son más participativas que realizan un seguimiento pormenorizado de sus hijos, aquellas más ausentes o más desinteresadas que sólo aparecen puntualmente para realizar algún reclamo, y aquellas que se limitan a asistir únicamente a las reuniones sin mayor implicación posterior.

Aguirre, Caro, Fernández y Silvero (2016) añaden que la relación entre la escuela y la familia es fundamental para el seguimiento del par estudiante-hijo, siendo necesario que haya una comunicación fluida y constante entre los agentes citados, con diversos recursos o actividades para que puedan llevar a cabo con el propósito no sólo de motivar a los estudiantes en su desarrollo psicoevolutivo y cognitivo, sino para colaborar en la resolución de conflictos de comportamiento, fracaso escolar, *bullying* e integración social. Tanto los padres como los docentes comparten la labor del cuidado y la educación del adolescente, siendo la forma regular de participación de las familias en la escuela a través de las sesiones de tutoría y entrevistas para hacer un seguimiento del rendimiento escolar del estudiante, así como asesoramiento psicopedagógico, propuesta de talleres en distintas instancias del ciclo lectivo, asistencia a exposiciones, colaboración en actividades extraescolares, entre otras.

3.1.2.2 Medidas para aplicar en el aula

Las medidas para aplicar en el aula, según Rigby (2007), son aquellas ejercidas por el docente con los estudiantes, resultando fundamental el tiempo en el que se realice la intervención. Si ha habido un incidente serio de *bullying* en la escuela, se sugiere esperar a un momento más oportuno en el que los estudiantes no se sientan confrontados en el plano emocional. En caso de que haya ocurrido una agresión y los estudiantes quieran hablar de ello y, a su vez, hay un fuerte sentimiento de rechazo al *bullying* y sobre el estudiante agredido, entonces se sugiere al docente a introducir la discusión del tópico en el aula. No sucede fácilmente, puesto que el comportamiento agresivo suele ser reforzado a través de la aprobación de parte del colectivo de estudiantes. Asimismo, el *bullying* debería ser introducido como un problema social en el contexto de otras problemáticas que están siendo discutidas en la comunidad, debiendo adoptar el docente una posición neutral sin culpar o criticar ningún punto de vista de los estudiantes, ya que las opiniones emitidas pueden desencadenar debates positivos y constructivos.

Para Fernández García (2004) la intervención debe ser global, incorporada en un tratamiento de mejora del clima escolar y, más especialmente, en el fomento de la solidaridad y amistad en el grupo-clase. Los valores de cooperación deben plasmarse en actividades en el aula y en la escuela, donde prime el respeto a la diferencia y las cualidades personales de cada individuo. La intervención preventiva debe estar basada en la mejora de la convivencia y en la gestión democrática del aula, siendo el primer objetivo para mejorar el clima escolar las relaciones que se producen tanto en el aula como en la escuela.

3.1.2.2.1 Método de estudio de caso

El método de estudio de caso, para Davini (2008), se corresponde con una forma natural de aprender alrededor de situaciones realistas, recuperando el proceso de entender, interpretar e intervenir en la realidad y lo sistematiza para la enseñanza. Busca vincular el conocimiento, la realidad y las prácticas, a través de la presentación de una situación de la vida real o prefigurada (lo más parecida posible a una situación real) como punto de partida para el aprendizaje. Dicha metodología se puede utilizar frente a situaciones tales como aquellas que muestran un conflicto entre los intereses individuales y los intereses colectivos; aquellas que den cuenta de las dificultades en el mantenimiento de un estilo de vida saludable considerando las condiciones sociales y económicas de las personas; aquellas que reflejen distintas visiones, perspectivas o intereses de diferentes grupos o actores sociales intervinientes ante un problema colectivo; y aquellas que expresen dilemas éticos en la toma de decisiones.

A propósito, Díaz Barriga (2005) menciona que un caso plantea una situación-problema que se expone al estudiante para que desarrolle propuestas conducentes a su análisis o solución, siendo presentado en un formato de narrativa o historia, que contiene una serie de atributos que muestran su complejidad o multidimensionalidad. Los casos pueden tomarse de la vida cotidiana o consistir en casos simulados o realistas, por lo que en la medida en que los estudiantes se apropien del caso pueden de este modo identificar sus componentes clave y construir una o más opciones de afrontamiento o solución de la situación problemática. Para la selección y construcción del caso es menester plantear qué es lo que sucede, cuál es el asunto o problema, quiénes están involucrados, a qué situaciones se enfrentan, cuáles son los conflictos, los intereses y posibilidades en juego. El desarrollo de un caso gira en torno a los personajes, el conflicto o situación-problema a la cual tengan que enfrentarse, y a la búsqueda de una solución óptima o más viable para decidir un desenlace. Los detalles de un caso

crean un contexto de vida real que permite su análisis y la aplicación de conceptos vinculados al currículum.

Wassermann (1999) señala que al final de cada caso hay una lista de preguntas críticas que obligan a los estudiantes a examinar ideas importantes, nociones y problemas relacionados con el caso. Estas preguntas, por la forma en la que están redactadas, requieren que los estudiantes realicen una reflexión sobre el tópico trabajado. No se busca que lleguen a conocer algunos fragmentos de información sobre los hechos, sino que apliquen sus conocimientos cuando examinan ideas, promoviendo la comprensión. Por ejemplo, pueden aplicar preguntas tales como cuál es la explicación de determinada conducta, qué hipótesis propondría, entre otras. Sugiere que los estudiantes trabajen en pequeños grupos, preparándolos para la discusión más exigente que se producirá posteriormente con la participación de toda la clase. La tarea del docente es proporcionar la información esencial que los estudiantes deben conocer y enseñarles a procesar la información, trabajando con el supuesto de que los estudiantes tienen ideas y éstas pueden ser utilizadas productivamente para consolidar sus conocimientos.

3.1.2.2.2 Role-playing

El *role-playing* es una técnica educacional en la que se recrean problemáticas de las relaciones humanas y se analiza la reproducción con la ayuda de aquellos papeles que les fueron asignados y de los observadores. Provee un escenario artificial dentro del cual una persona puede poner a prueba su comportamiento, cometer errores e intentar desarrollar nuevas habilidades sin los riesgos y las consecuencias que resultarían si esa experimentación se llevara a cabo en situaciones de la vida real. Debe estar focalizado en un problema que sea de interés para todo el grupo, diseñando una situación que tenga como finalidad aprender de los resultados deseados o necesarios para dicho grupo (Harris,

2013).

Al respecto, la creación y la recreación de situaciones experimentales, de acuerdo a Litwin (2008), posibilitan a los docentes monitorear las conductas de los estudiantes y proponer nuevas consideraciones, alertar frente a las conductas inapropiadas y reorientarlas. Es posible modificar el escenario, reinventar los contextos, incorporar nuevas situaciones y proponer reuniones *a posteriori* de la experiencia, con el objeto de someter a análisis las conductas y las actividades que se desplegaron. Se sugiere sostener el juego como motor de la experiencia y permitir que aflore el buen humor para que dichas experiencias no resulten traumáticas. La formación ciudadana se puede adquirir en situaciones simuladas en las que se someten a juicio las conductas, también ficcionales, o un incidente inventado, proponiendo debates para adoptar resoluciones y llevar a los estudiantes a analizar en profundidad el tema, asumir riesgos, reconocer virtudes y enfrentar las consecuencias, posibilitando la adquisición de pautas morales de la vida en sociedad. Busca la construcción de un dispositivo que fomente la conformación de una ética del diálogo y de la responsabilidad, a través de la educación moral que no sólo implica aprender a actuar autónomamente con justicia y equidad, sino adquirir la capacidad para entender las actuaciones de los otros, desarrollar un acto empático, ponerse en su lugar y asumir su causa.

Para Mavroudis & Bournelli (2016) el docente debe tener una conversación acerca de la violencia escolar con los estudiantes previo a la realización del *role-playing* para investigar y enriquecer el conocimiento de aquellos que participan a través de interrogantes tales como qué es el *bullying* y qué tipos existen, por qué los estudiantes pueden agredir a otros, cómo se sienten al respecto, entre otros tópicos. La siguiente fase consiste en iniciar el *role-playing* en el que el docente separa a los estudiantes en grupos, brindándole viñetas con contenidos de distintas situaciones de *bullying* que tienen que escenificar. Acto seguido, los estudiantes entran en escena con sus respectivos roles, a

efectos de aprender acerca de modelos de comportamiento y acciones, y de explorar diversas formas de pensamiento y sentimientos. Una vez finalizada la representación de los personajes, continúa una instancia final de discusión en la que el docente tiene la oportunidad de preguntarle a los estudiantes qué entienden por *bullying* desde los puntos de vistas de los roles interpretados y qué podría haber acontecido en el mundo interno de los personajes para que los estudiantes puedan explorar emociones, intenciones y motivos a partir de sus propias acciones. Las opiniones de los estudiantes sobre el *bullying* son interpeladas, siendo comparadas aquellas previas y posteriores al *role-playing*, realizando una puesta en común.

3.1.2.2.3 Buzón de los secretos

El buzón de los secretos, según Zysman (2014), es una herramienta muy sencilla para que los estudiantes se animen a contar lo que les ocurre, y consiste en colocar al alcance de los estudiantes una caja con una ranura, en la cual dejarán cartas semanalmente, ajustándose al nivel escolar correspondiente. Las cartas pueden ser estructuradas (de respuesta múltiple) o abiertas (para que redacten lo que quieran). Si son abiertas, se trabajará con ellas a fin de que sepan que allí pueden contar si tienen algún problema o no se llevan bien con alguien, pudiendo expresar lo que sienten en relación a sus compañeros. El docente se manejará con absoluta confidencialidad y respeto, sin juzgar a nadie, y abrirá el buzón todas las semanas y leerá las cartas. El buzón constituye un instrumento de detección de distintas situaciones que pueden ocurrir dentro del aula, pero no es la única, y no es eficaz si se utiliza de manera aislada. Si los chicos sienten que nadie lee sus secretos, quejas o necesidades sociales, se sentirán decepcionados y no confiarán en las futuras intervenciones, imposibilitando un adecuado abordaje.

Para Sandoval Manríquez (2014) el docente no sólo ve o escucha, también está inmerso bajo el mismo clima escolar, pudiendo sentir la tensión grupal. No debe prestar atención únicamente a lo

que dicen los estudiantes, sino debe estar atento al lenguaje no verbal de ellos a través de guiños, risas, soplidos, miradas cómplices, que podría dar cuenta de que algún estudiante está siendo burlado. El clima escolar se compone de diferentes microclimas que pueden ser protectores u obstaculizadores del desarrollo organizacional, paralelamente al clima general imperante. Es importante que el ambiente del aula sea proclive al desarrollo personal, en tanto los estudiantes perciban apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores, se sientan respetados en sus diferencias y falencias, así como identificados con el curso y su escuela. El clima escolar no está asociado exclusivamente con la disciplina y la autoridad, sino con la conformación de un ambiente propicio para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje en el que se identifican la calidad de las relaciones e interacciones entre el grupo, un entorno acogedor (limpio, ordenado, etc.), la existencia de espacios de participación, así como de normas y reglas claras con una disciplina consensuada y conocida por toda la comunidad educativa.

Fielding (2011) señala que el buzón constituye una vía empleada para favorecer la expresión y escucha de los estudiantes, señalando que sus voces son emergentes, dialogísticas, relacionales y recíprocas, tanto en su mutuo compromiso como en las intenciones que aspiran. Los estudiantes y los docentes trabajan y aprenden juntos en sociedad, asumiendo la escuela como objetivo principal el desarrollo de una comunidad más inclusiva y creativa a través de una democracia participativa. Se busca también la expresión de aquellos estudiantes que no pueden exteriorizar sus demandas, sentimientos, sugerencias y críticas vía la voz, apelando a esta técnica como un instrumento por medio del cual que puedan manifestarse.

3.1.2.2.4 Cine-debate

El cine-debate, de acuerdo a Vázquez (2016), constituye un espacio de construcción didáctica que implica, tras la reproducción de una pieza fílmica, la producción de una situación comunicacional

en la que se exponen ideas diferentes, y por lo general contradictorias, sobre un tema. A través del debate se apunta a enriquecer a quienes participen en él, y que se logre un aprendizaje, una modificación de la forma de pensar de los estudiantes o que se afiancen en la propia. El docente actúa como un mediador formativo entre la película y los estudiantes, generando dispositivos para pensar con otros, debatir y confrontar, y contribuye a que puedan elaborar reflexiones críticas sobre el recurso audiovisual, observando la película desde una nueva perspectiva en la que interpreta los mensajes con otros códigos.

Para Moratal Ibañez, Bertilotti, Debenedetti, Degrossi y Marcos (2010) el cine además de su función entretenedora puede operar como un recurso de aplicación didáctica muy útil a través de sus imágenes, sonidos y del recorrido histórico y social que se evidencia en la cinta fílmica. Ayuda a los estudiantes a obtener visiones globales de un tema y poder conservar distintas escenas que luego les facilitan recordar los puntos más relevantes, así como la posibilidad de realizar reelaboraciones posteriores acerca de su significado. Además, busca que genere en los estudiantes el desarrollo de preguntas y respuestas a través del impacto generado por la misma, proponiendo que sea experimentado como un acto para estimular el deseo de adquirir nuevos conocimientos. La elección de una película debe estar motivada en función a los objetivos que busque el docente que los estudiantes desarrollen. Es preferible que el argumento aborde la temática indicada de forma central y no tangencial, y la visualización pueda ser colectiva (todos los estudiantes reunidos en el aula y se reproduce la pieza fílmica en el aula) o individual. Posteriormente, la evaluación del aprendizaje se puede realizar en forma oral o escrita, ya sea de manera individual o colectiva mediante un debate grupal.

Lauretti, González y Flores (2009) consideran que el cine es una herramienta importante para desarrollar procesos de intervención desde su capacidad educadora, debido a que suministra una estructura cultural para interpretar el mundo, las creencias, los actos y las ideas que las personas tienen

acerca de las situaciones presentadas. Las proyecciones cinematográficas confrontan a los individuos con los personajes y con las situaciones personificadas, facilitando el proceso de identificación con los mismos, convirtiéndolos en una expresión de sentimientos, emociones y vivencias, y contactándolos con aspectos vivenciales que no habían sido enfocados de ese modo. A su vez, constituyen un punto de partida desde el que pueden reforzar sus propias historias y construir identidades individuales y colectivas, por lo que sumerge a las personas a vivir una experiencia íntima, determinando su modo de actuar. A través de la internalización de la trama, la identificación con los personajes y su problemática, y la reflexión sobre las escenas representadas se apunta a la transformación personal reflejada en progresivos cambios de actitud.

3.1.2.3 Medidas individuales

Las medidas individuales tienen como objetivo cambiar la conducta o la situación de estudiantes particulares, sobre los cuales se sabe o se sospecha que están vinculados con distintas situaciones en calidad de agresores o de víctimas. Implica un nivel micro de abordaje del *bullying*, el cual puede tener efectos en el funcionamiento cotidiano de los individuos tanto dentro como fuera de la escuela (Olweus, 1998).

3.1.2.3.1 Hablar seriamente con el agresor

La institución escolar, según Somoza (2015), debe hacerle preguntas al agresor para que reflexione sobre su conducta y la cambie, indagando sobre los motivos por los que hostiga a otro estudiante, y buscando desarrollar empatía en él, preguntándole si le gustaría que actuaran así con él, o acerca de qué es lo que está sucediéndole. La violencia es una conducta aprendida y puede desaprenderse, por lo que separar al acosador del grupo de la escuela debería ser el último recurso

cuando no han funcionado otros.

Zysman (2014) señala que el agresor, a diferencia de lo que se suele considerar, no sale indemne de la situación de violencia, en tanto el ser nominado como un matón en la escuela deja huellas. Quien se ubica en ese lugar, posiblemente haya sido maltratado en algún otro escenario, por lo que es necesario realizar una intervención al respecto. Aquellos estudiantes aprendieron que la violencia y el sometimiento son medios efectivos para conseguir ser queridos, utilizando la intimidación y el abuso como formas válidas para vincularse y conseguir sus propósitos. Dicha conducta podría ser repetida a la hora de establecer vínculos con sus parejas y con sus hijos, así como en un contexto laboral hacia jefes o empleados.

Al respecto, para Campelo (2016) un estudiante puede identificarse con la figura del que maltrata como un modo de buscar un lugar en el grupo, reflejando dificultades para encontrar un lugar que le posibilite mejores vínculos. Constituyen etiquetas y rótulos que cumplen una función para el sujeto, y que solo se va a desprender de ellas en la medida en que encuentre otros modos de ser nombrado y de ser reconocido en un grupo de pares. Para ello la escuela debería ayudar a los estudiantes a encontrar ese lugar, facilitándoles las vías de identificación a representaciones que le habiliten el lazo al otro, evitando caer en procesos de asignación de etiquetas y tipificaciones como la de “violenta”, ya que se pone en juego una dinámica de poder entre la atribución a un supuesto ser de unas determinadas cualidades. (Kaplan, 2011).

3.1.2.3.2 Hablar con la víctima

Para Rey Alamillo y Ortega Ruíz (2007) hay dos leyes que dificultan el abordaje del *bullying*, puesto que son las que posibilitan que se mantenga el maltrato entre los estudiantes: la ley de silencio

que incluye a los individuos implicados directa o indirectamente en la situación de acoso que tienden a permanecer en silencio acerca de lo que está sucediendo; y la ley de dominio-sumisión que establece lo dificultoso que resulta romper con la relación diádica que existe entre la víctima y el agresor, dado que existe un vínculo por el cual un estudiante aprende a dominar, y otro a ser sumiso a esta dominación. Estas leyes mencionadas dificultan la tarea de que cualquier autoridad escolar (docente, directivo o miembro del Departamento de Orientación Escolar) pueda hablar con la víctima, puesto que se encontraría fuertemente arraigada a su papel de sumisión en dicha relación, así como al pacto de silencio que existe no sólo entre la víctima y el agresor, sino que incluye a los diferentes actores de la comunidad educativa (espectadores, directivos, entre otros) que al no intervenir permiten que continúe el acoso.

El déficit en habilidades sociales evita que la víctima tenga la capacidad de afrontar las situaciones conflictivas y responda de manera complementaria a las acciones del agresor, puesto que la víctima suele tener dificultades para iniciar y mantener una conversación con sus pares y también para relacionarse con ellos. No se dirige habitualmente de manera exitosa hacia sus compañeros lo que se asocia con su exclusión constante de los grupos sociales, resultando susceptible de ser objeto de agresión (Mendoza González y Maldonado Ramírez, 2016).

En adición, Avilés Martínez, Iruña Muñiz y Alonso Elvira (2008) sugieren trabajar en la mejora del repertorio de habilidades personales de resolución de las situaciones de acoso a través del entrenamiento de la respuesta verbal, debido a que en general las víctimas que son maltratadas no responden a los ataques y no emiten respuesta alguna. Esto se debe a que se paralizan y no pueden emitir una respuesta verbal que permita hacerle saber al agresor que no quiere que eso suceda. Para ello debería trabajar también en mantener contacto ocular con el agresor, pudiendo ensayar frente al espejo para conseguir firmeza, seguridad y control posible de la situación, junto a un manejo de la

respiración y de la postura corporal la cual debe transmitir seguridad. Asimismo, su comunicación debe ser eficaz, resultando fructífero aprender a decir que no cuando no desean algo, incluso ofreciéndole alternativas al agresor si éste lo permitiera. Su discurso debe ser coherente, expresado de forma sincera y directa acerca de lo que desea hacer. En caso de que sea necesario, debe reiterar el mensaje al agresor para que no le quede dudas de lo que quiere expresar, pudiendo emplear distintas palabras para transmitir la misma idea. En cuanto a las agresiones verbales, aceptar el insulto que realiza el ofensor reflejaría una técnica positiva de evitación, ya que lo desconcierta debido a que no es la respuesta que éste espera (en algunas ocasiones se estimulan a seguir agrediendo cuando la víctima reacciona con angustia o enojo).

3.1.2.3.3 Hablar con los padres

En la actualidad, de acuerdo a Delgadillo Guzmán y Argüello Zepeda (2013), la posmodernidad influye en las configuraciones familiares, dando lugar a una multiplicidad de estructuras que no obedecen al planteamiento tradicional, a su vez influenciado por aumento de divorcios, familias monoparentales, homoparentales o ensambladas, padres ausentes, entre otras. Favorecen una ambigüedad en los roles, al igual que en los límites y en la flexibilidad, que impacta directamente en la forma en que los padres interactúan con los hijos. Esta época se caracteriza por una mayor ausencia por ellos con los infantes estimulando procesos de crianza inconsistentes, con una falta de claridad en los límites sociales y de cómo transmitírselos a sus hijos, expuestos a una libertad que no sabe cómo manejar.

Maeztu Herrera (2004) señala que el intercambio de información que realiza la escuela con los padres se suele efectuar mediante entrevistas personalizadas, que pueden ser previas a la escolarización, entrevistas iniciales, de seguimiento y finales, y extraordinarias cuando alguna de las

partes lo solicita para plantear cualquier novedad o problema que pueda requerir una acción conjunta. La finalidad es ofrecer información a la familia acerca de los progresos y dificultades de su hijo, actividades a poner en marcha, proponer actuaciones a llevar a cabo, así como presentar propuestas nuevas en referencia al estudiante en cuestión. Además, se obtiene información por parte de la familia información acerca del tipo de relación que el estudiante establece con sus parientes y personas allegadas, conocer mejor el enfoque de determinados hábitos y aprendizajes en el marco familiar, precisar el uso del tiempo de ocio, entre otros. Puede realizarse también intercambios de manera más informales a través de llamados telefónicos para dar información sobre la evolución del estudiante y la necesidad de colaboración) y en los momentos de entrada y salida de la escuela, resultando todo pequeño momento importante para la mejora de la comunicación entre la escuela y los padres del estudiante.

Los padres del agresor, de acuerdo a Rigby (2007), deben dejar bien en claro a su hijo que conductas de *bullying* no van a ser permitidas ni consentidas, tomando seriamente las agresiones efectuadas por él. Deben trabajar con su hijo sobre unas normas a practicar para la vida familiar, las cuales pueden estar escritas o a la vista en la casa. Cuando éstas son cumplimentadas, debería ser elogiado. Debido a que las agresiones suelen llevarse a cabo cuando no están presentes personas adultas, los padres deberían conocer a los amigos de su hijo, las actividades que llevan a cabo, así como qué hacen en su tiempo libre. Este contacto permite compartir experiencias positivas y un mayor conocimiento de la personalidad de su hijo. Del mismo modo, la institución debe manifestar siempre su rechazo, una reacción negativa ante ellas. Si la escuela no les ha informado que su hijo realiza o sufre este tipo de actos, deben ponerse en contacto con el docente de su hijo cuanto antes. El objetivo es conseguir la colaboración con el establecimiento educativo en la solución del problema. Para ello deberían ayudar a su hijo para ofrecerle apoyo y estímulo a la hora de relacionarse con sus compañeros, con el propósito de contribuir a mejorar sus habilidades sociales y también fomentar su participación

en distintas actividades ajenas a la familia. No debe llegar al extremo de una actitud excesivamente protectora, puesto que le podría imposibilitar el proceso de entablar contactos con otros estudiantes, en función a que está inmerso en un universo en el cual las reglas de funcionamiento están dictadas por los adultos.

Es importante resaltar que para Rodríguez Gómez (2009) la familia constituye un entorno prioritario para los adolescentes, quienes serían los primeros en detectar las situaciones de acoso en ellos a través de indicios tales como cambios en el comportamiento, en el humor y en el sueño, pesadillas, pérdida de pertenencias escolares o personales frecuentes, hematomas, no tener amigos, no querer salir y querer ir siempre acompañado a la escuela, entre otros. La prevención del *bullying* en la familia debe ser continua, no debiendo consistir en una charla aislada antes de que comiencen las clases, ni en un sermón ocasional cuando los estudiantes cometen errores. Incorporan y asimilan mucho más lo que ven en los adultos que lo que escuchan. Debe haber una coherencia y consistencia a la hora de educar, transmitiéndoles equidad, justicia e igualdad de derechos desde el actuar cotidiano. Implica la valoración de cada uno de los integrantes de la sociedad, respetando las particularidades y las singularidades de cada individuo, en un contexto que se rige por el egoísmo, la competitividad y el individualismo (Zysman, 2014). Al respecto, Elias (1998) sostiene que existiría en la actualidad una democratización en la distribución del poder entre padres e hijos, la cual no es simétrica, sino más equilibrada. La sociedad tiende en aumento a procesos de individualización que llevan a los padres a abocarse más a un desarrollo profesional, manteniéndose más alejados del quehacer cotidiano de sus hijos.

Respecto al *cyberbullying*, Castro Santander (2012) señala que para que los padres puedan promover con eficacia el uso seguro de internet en su casa deberían tener un buen conocimiento de redes sociales y su alcance. Ellos suelen poseer un alto grado de desconocimiento sobre las amenazas

a las que sus hijos están expuestos en la red, sólo teniendo conocimiento superficialmente del temor al aislamiento, y en menor grado a la pornografía, y desconociendo la pedofilia. La prevención no requeriría negarles todo acceso a internet a los jóvenes, sino es necesario establecer pautas educativas claras para proteger las interacciones y restaurar la confianza para poder disfrutar de las posibilidades que brinda el campo virtual. A su vez, resalta que los padres deben aprender a utilizar la computadora, lo que les brindaría una mayor conexión con su hijo, y resulta necesario fomentar el diálogo sobre los hábitos de navegación y sus riesgos, por lo que cuando el adolescente sienta que le sucede algo extraño pueda contárselo a sus padres sin sentirse culpable. Para eso sugiere acordar normas de uso claras sobre lo que pueden hacer o no, respecto al tiempo de uso, colocar la computadora en una zona de uso común con el propósito de una supervisión del tiempo que pasan allí, para evitar una dependencia al aparato digital, así como detectar aquellas situaciones que puedan incomodarlos impidiendo el desarrollo de conductas agresivas a las que pueda someter o ser sometido, sin menoscabo de qué consiste la privacidad.

3.1.2.3.4 Cambio de aula o de escuela

Cuando los intentos de resolver el problema persisten, para Olweus (1998) se puede recurrir como último recurso a cambio de aula o de escuela. La primera solución que se debe considerar es el cambio de los estudiantes agresivos, no de las víctimas. Estos cambios se deben planificar y preparar cuidadosamente, incluyendo la participación de los profesores y de los padres en dicho proceso. En un aula pueden agruparse un conjunto de estudiantes que hostigan a otros estudiantes, por lo que la separación de dicho grupo puede generar resultados beneficiosos a través de la disminución del número de agresiones.

Para Tomaello (2014) cambiar inmediatamente de escuela es una reacción casi espontánea que surge en los padres de la víctima, quienes suelen considerar que el problema está en el entorno y que

extrayendo a su hijo de allí lo solucionan. La opción de dejar la escuela debe ser la última alternativa posible, y la reversión del *bullying* es un proceso en el que habrá heridas, avances y retrocesos, pero este camino debe ser emprendido como aprendizaje. Resulta contraproducente el cambio de escuela, puesto que se registran secuelas en la víctima, debido a que sigue percibiéndose como débil, por lo que podría conservar aquellos detonantes que lo reconvertirían en blanco fácil. Se debe trabajar en fortalecer su capacidad de autoestima para no sentirse merecedor de la violencia, así como en revalorizar lo que es correcto y lo que no, para que pueda hacer valer sus derechos. Para ello la escuela deberá asumir su responsabilidad en destruir el esquema de *bullying*, proveyendo acompañamiento a todos los actores y expresándose en contra de la violencia, tomando medidas que tiendan a hacer responsables a cada uno por los actos que realiza y siendo conscientes de que tendrán sus consecuencias. Los padres en el momento de tomar la decisión de cambiar de escuela deben reconocer que continuarán trabajando con su hijo a la par del cambio, debido a que, aunque otra institución escolar cuente con ambientes menos hostiles, esto no modificará las debilidades de carácter o de vínculo que el individuo posee.

3.1.3 Normativa legal

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989) fue promulgada como Ley Nacional N° 23.879 en 1990 e incorporada a la Constitución Nacional en 1994 (art. 75, inc. 22 y 23). Establece la responsabilidad tanto del Estado como de las familias de garantizar los derechos de los que gozan los niños, incorporando una mirada amplia en torno a lo que se considera violencia, incluyendo malos tratos físicos o mentales, y la vulneración de cualquiera de sus derechos. También, otorga a la escuela un lugar privilegiado en lo referido a la difusión de los derechos, así como a la construcción de ciudadanía y de estrategias de intervención tendientes a la no violencia. Concibe a los niños y a los adolescentes como sujetos de derecho, estableciendo las responsabilidades del Estado y

de las demás instituciones sociales para su garantía (Di Leo, 2008)

El artículo 12 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) establece que debe escucharse al niño en cualquier decisión que lo afecte, tomando en cuenta su grado de madurez y edad, y generando las condiciones para que el infante hable y participe, y que su voz sea tomada en cuenta, siendo partícipes de todos los asuntos que los afecten, por ejemplo, a la hora de decidir o evaluar pautas de convivencia escolar (Fortunato, 2009). Ésto no se limita solo a las decisiones judiciales, sino que debe formar parte de las prácticas institucionales, incluyendo la escuela; en el artículo 19 instituye que los Estados Partes deben adoptar medidas de protección en materia legislativa, administrativa, social y educativa para proteger al niño, las cuales deberían comprender procedimientos eficaces para el establecimiento de políticas y programas sociales con el propósito de proporcionar la asistencia necesaria al niño, así como otras formas de prevención; y en el artículo 28 menciona que los Estados que adhieren a la misma reconocen el derecho del niño a la educación, y que para que éste pueda ejercerse progresivamente y en condiciones de igualdad, deben tomar distintas medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y de este modo reducir las tasas de deserción escolar.

Asimismo, Castro Santander (2016) manifiesta respecto a dicho tratado que en el artículo 39 (1989), el cual señala la garantía a los niños y también a las víctimas de violencia y maltrato a todas las medidas apropiadas para promover su recuperación física y psicosocial, y su reintegración social, que éste sostiene la aplicación de intervenciones psicosociales que operen simultáneamente en tres niveles: la persona (deben ser altamente personalizadas y sanar el trauma en cada individuo dentro de un enfoque familiar); la familia (deben crear una unidad familiar capaz de satisfacer las necesidades y derechos de los jóvenes en cuanto protección, participación y provisión); y la comunidad (deben proporcionar las destrezas y habilidades para que los jóvenes y sus familias puedan participar

plenamente de la sociedad). Lo que se busca es la prevención de la violencia, al igual que la detección temprana y la intervención con el propósito de minimizar los impactos negativos que se producen en las víctimas.

La Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas (Ley N° 26.892, 2013) aborda la problemática de la violencia en el seno de los establecimientos educativos. La normativa introduce en el artículo 2 inciso e) la resolución no violenta de conflictos, la utilización del diálogo como metodología para la identificación y resolución de los problemas de convivencia. Asimismo, en el artículo 2 inciso j) establece que el reconocimiento y reparación del daño u ofensa a personas o bienes de las instituciones educativas o miembros de la comunidad educativa por parte de la persona o grupos responsables de esos hechos. Dichos incisos permitirían la responsabilización de los agresores, pudiendo utilizarse para ello un sistema de resolución de conflicto como los procesos restaurativos. El objeto de dicha ley no se reduce a la violencia, sino que refiere también a la convivencia escolar, a la experiencia de niños y jóvenes de vivir junto a otros, de aprender a vincularse de modo democrático, pluralista, basado en el respeto mutuo, impulsando el fortalecimiento de las instituciones educativas, docentes y equipos especializados para su intervención ante situaciones de violencia. En el texto no aparece mencionado en ningún momento el término *bullying*, refiriéndose al hostigamiento como una de las conductas rechazadas y sobre las que las autoridades escolares deben tomar medidas preventivas (Rosental, 2014).

A su vez, el artículo 1767 del Código Civil y Comercial de la Nación (Ley N° 26.994, 2014) que realiza una mención al *bullying*, responsabilizando a los establecimientos educativos, más precisamente al titular de éstos, por el daño causado o sufrido por sus alumnos menores de edad cuando se hallen o deban hallarse bajo el control de la autoridad escolar. A propósito, Seda (2015) señala que

el contenido de dicho artículo también establece que las instituciones educativas deberán contratar un “seguro contra *bullying*” (seguro de responsabilidad civil), lo cual refleja cómo un fenómeno escolar complejo se convierte en un incentivo para vender pólizas de seguro, como una modalidad de estrategia comercial.

La Ley Nacional de Educación (Ley N° 26.206, 2006) establece que los estudiantes tienen derecho a ser protegidos contra toda agresión física, psicológica o moral, y que deben respetar la libertad de conciencia, dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa, así como respetar el proyecto educativo institucional, las normas de organización, convivencia y disciplina del establecimiento escolar en los artículos 126 y 127, respectivamente. En cuanto a sus padres, éstos tienen derecho a ser reconocidos como agentes naturales y primarios de la educación y a ser informados periódicamente acerca del proceso educativo de sus hijos, y teniendo el deber de respetar y hacer respetar a sus hijos la autoridad pedagógica del profesor y las normas de convivencia de la escuela, implicándolos en el atravesamiento pedagógico de sus hijos, según consta en los artículos 128 y 129.

3.2 Utilización de procesos restaurativos

La Justicia Restaurativa es una metodología para solucionar problemas que, de varias maneras, involucra a la víctima, al ofensor, a las redes sociales, las instituciones judiciales y la comunidad (UNODC, 2006). Este tipo de programas se basan en la creencia de que las partes de un conflicto deben estar activamente involucradas para resolver y mitigar sus consecuencias negativas. Éstos implican a los individuos no ajenos al incidente, sino que están directamente involucrados o afectados por él (Sampedro Arrubla, 2010).

Para Márquez Cárdenas (2007) al tender a que la solución del conflicto no sea simplemente un

proceso para aplicar una pena, propone distintos tipos de sanciones tales como la restitución (pago por parte del victimario de una suma de dinero para compensar a la víctima por las pérdidas económicas causadas por la agresión) y el servicio a la comunidad (una acción del agresor para reparar parcialmente el daño causado a la comunidad mediante el trabajo realizado en beneficio de la misma). Presenta una metodología orientada a los daños y a las necesidades de las víctimas, motivando al agresor en la comprensión de las causas y efectos de su comportamiento, y a la asunción de su responsabilidad de una manera significativa. Por eso adopta medidas flexibles, acordadas por las partes, que enfatizan la reparación del daño y, de ser posible, también se ocupen de las razones de la infracción, y no hacia la venganza.

La Justicia Restaurativa posee, según Rodríguez Zamora y Ruíz Gutiérrez (2016), un marcado carácter comunitarista fundado en los lazos de amistad y de fraternidad, constituyéndose en garante del comportamiento futuro del agresor y su no reincidencia en dicho acto violento, así como en la reivindicación y el reconocimiento de los derechos de la víctima, desplazando el interés por los derechos individuales hacia los derechos comunitarios, e implicando una relación complementaria y no excluyente. Esto exige diseños normativos, políticos y sociales que rebasen el marco de los componentes punitivos convencionales de castigos a los agresores, y que estén orientados a la implementación de mecanismos reales de reparación fundados en la responsabilidad y la solidaridad respecto a las víctimas y los transgresores.

Domingo de la Fuente (2017) propone pensar la Justicia Restaurativa como movimiento social que pone en práctica herramientas del ámbito judicial en la vida cotidiana para prevenir la escalada de violencia (en escuelas, en barrios, entre otros ámbitos) y como procesos concretos o herramientas que hacen realidad esta filosofía a través de encuentros víctima-agresor y/o de la comunidad. La entiende no sólo como una ciencia penal, sino como una disciplina que va más allá, y la concibe como una

ciencia social, pensando en su aplicabilidad en otros ámbitos tales como el familiar, el escolar y el comunitario.

La Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2006) contempla la utilización de procesos restaurativos en un contexto más allá del fuero penal tales como los lugares de trabajo y las escuelas. Éstos utilizan la mediación para lidiar con problemas de comportamiento menor, los cuales pueden llevarse a cabo dentro de la comunidad escolar. En los procesos restaurativos lo esencial no es la acreditación de los hechos ni la búsqueda del castigo al agresor, sino dirigirse a formas de solución que logren la reparación de la víctima, y que las partes se sientan reintegradas (Carnevali Rodríguez, 2017).

En los procesos restaurativos, para Olalde Altarejos (2010) los agresores tienen la oportunidad de reconocer la responsabilidad de lo ocurrido y comprender sus efectos en la víctima, de expresar emociones (incluso de remordimiento) acerca de la ofensa, de recibir apoyo para reparar el daño causado en ella, o a uno mismo o a la comunidad para alcanzar un cierre emocional. Respecto a las víctimas, pueden tener una participación directa en la solución de conflicto y el abordaje de sus consecuencias, recibiendo respuestas a sus preguntas, expresando su impacto y recibiendo disculpas, y restaurando la relación cuando sea necesario.

Es importante destacar que Zehr (2007) postula que las escuelas se han convertido en un importante terreno para la implementación de procesos restaurativos. Aunque tienen algunas semejanzas con los programas de Justicia Restaurativa dirigidas a casos del fuero penal, las prácticas restaurativas aplicadas en un contexto educativo deben ser sometidas a ciertas adaptaciones para que se ajusten a dicho contexto. Facilita la tarea de reevaluar, legitimar y adaptar formas tradicionales de objetar la injusticia, sirviéndose de distintos modelos tales como las conferencias víctima-agresor y los

círculos de paz para dar respuestas a dichos actos, entre otros. Se centra en el daño que se dio no sólo en las partes involucradas, sino en el seno de la comunidad, que debe participar en el proceso identificando y atendiendo colectivamente a los perjuicios, necesidades y obligaciones derivados de dicha agresión, con el propósito de sanar y enmendar los daños que se han producido de la mejor manera posible.

Dentro del contexto educativo, González (2010) manifiesta que el uso de procesos restaurativos permite que los estudiantes, docentes, familias, escuelas y la comunidad pueda resolver los conflictos, promoviendo logros académicos y trabajando sobre las relaciones sociales. Esto implica una oposición a las políticas punitivas aplicadas dentro de los establecimientos educativos que fallan en hacer del establecimiento educativo un lugar más seguro, tales como la tolerancia cero, la suspensión y la expulsión. Estas estrategias tienen efectos negativos en el agresor, incrementando la posibilidad de que incurriere en el sistema penal juvenil.

3.2.1 Círculos

Los círculos en los procesos restaurativos, de acuerdo a Merino Ortiz y Romera Antón (1998), siguen el procedimiento que a través de una rica tradición oral se ha ido transmitiendo de generación en generación en distintas tribus de pueblos originarios, la cual se basa en presentar públicamente los hechos que sustentaban la acusación; proteger a la víctima tratando de que el hecho cause la mínima disfunción a ella y a su familia; tratar de que el agresor asuma la responsabilidad por su comportamiento; y, proporcionar una oportunidad de restaurar el equilibrio entre las partes. El círculo funciona con la política del consenso, en la que cada participante deberá acordar la respuesta ante la persona que ha quebrantado la norma. Los ancianos-sabios brindarán su opinión en calidad de guía para decidir sobre la conducta del agresor, asumiendo un rol de facilitadores al dirigir el círculo o

impartiendo consejos y sabiduría.

Al respecto, Pérez Saucedo y Zaragoza Huerta (2011) sostienen que los círculos son integrados por cualquier miembro de la comunidad, ya sea la víctima y su familia, el agresor y la suya, y todo representante de ésta, teniendo la posibilidad de manifestarse durante el proceso restaurativo. Los participantes se expresan a medida que se les pasa un objeto conocido como la “pieza para hablar” que concede la palabra, siguiendo el orden del círculo para asegurarse de que todos puedan pronunciarse, debatiendo el grupo sobre diferentes temas. Al referirse al acto violento, cada uno expresará cómo se siente al respecto. El agresor explicará por qué cometió dicho acto, y aquellos que integran el círculo tendrán que desarrollar una estrategia para la restauración del daño causado. Allí el ofensor debe solicitar voluntariamente la sujeción a dicho proceso restaurativo. A continuación, el agresor y la víctima son notificados y preparados acerca de lo que ocurrirá en el círculo, en el que tendrán la oportunidad de expresarse y de conocer la experiencia de ambos, así como de los demás participantes del mismo.

Steele Garza y Rodríguez Calderón (2016) señalan que el facilitador es el agente que guiará el procedimiento hasta que se arribe a una solución que satisfaga las necesidades de las partes en disputa, pero respetando los derechos y conducido por la verdad. Tendrá que ser un integrante de la comunidad educativa que conozca el medio escolar y su alcance, debiendo tener experiencia en facilitación de círculos y dispuesto a recordar a dicha comunidad la forma acordada en la que resolverían los conflictos, no tratándose de un técnico externo a ésta, sino de un miembro indirectamente afectado por el conflicto. Debe tener la habilidad de escuchar las necesidades de cada actor en la disputa, llevar un orden en el proceso y velar por las normas que se establezcan para la solución del conflicto. Para ello deberá poseer habilidades para establecer un ambiente en el que las partes sean libres y tengan interacciones seguras, de escucha activa, de expresar apoyo y empatía, y de manejo emocional en acto.

De este modo, los círculos constituyen una modalidad de aprendizaje respecto del conflicto en la que se adquiere perspectivas de todos los involucrados, al igual que de sus posiciones, pensamientos y necesidades, con el objeto de no cometer los mismos errores, y así plantear soluciones para futuros problemas.

3.2.2 Conferencia agresor-víctima

Zehr (2007) señala que la conferencia víctima-agresor implica trabajar individualmente con cada una de las partes desde el inicio. Una vez obtenido su consentimiento, las partes se reúnen en una conferencia, la cual será organizada y guiada por el facilitador que conducirá el proceso de manera equitativa. Es posible que en esta modalidad participen los familiares de las partes, pero se considera que tienen un rol secundario, simplemente de apoyo. Respecto a algunos representantes de la comunidad educativa, pueden officiar como facilitadores y/o supervisores del proceso restaurativo, generalmente no asistiendo a las reuniones; y, respecto al facilitador, tiene la responsabilidad adicional de asegurar el desarrollo de un plan que se ocupe no sólo de las causas, sino también de la reparación de la agresión, estableciendo adecuadamente la responsabilidad de éste y que sea ejecutable en la realidad.

Al respecto, la Oficina del Representante Especial del Secretario General sobre la Violencia contra los Niños (2013) menciona que tras llevarse a cabo dichas sesiones previas en las que las partes reconozcan sus papeles respectivos en el proceso y acuerden voluntariamente su participación, la víctima y el agresor se reúnen en un entorno seguro y estructurado, en el cual pueden discutir o dialogar, con la mediación de un facilitador capacitado a tales fines. Esta práctica le otorga a la víctima la oportunidad de describir la manera en la que le afectó la agresión, y cómo vivió esta experiencia. En cuanto al agresor, tiene la posibilidad de relatar su versión de dicho acto, de dar a conocer sus

circunstancias personales, y también le permite conocer el impacto que tuvo en la víctima. De este modo, las partes elaboran un plan para resolver el daño provocado, el cual será acordado mutuamente y estará bajo la tutela del facilitador.

Bazemore & Umbreit (2001) mencionan que en este tipo de procesos se les brinda a las víctimas la oportunidad de hablar, lo que posibilita que se sientan empoderadas o, al menos, no oprimidas o abusadas durante el mismo. Prioriza las necesidades de las víctimas y de los agresores sobre las de los participantes del proceso (padres, otros familiares, miembros de la comunidad), otorgándole especial atención a que las víctimas no sean revictimizadas en el transcurso, y proveyéndole referencias acerca de servicios de asistencia necesarios. Les es garantizado que sean compensadas en función a los daños sufridos en la mayor medida posible.

4 Método/procedimiento

Este trabajo fue de tipo exploratorio, el cual tuvo como finalidad examinar la problemática del *bullying*, una temática poco estudiado anteriormente. Sirvió para aumentar el grado de familiaridad con este tipo de fenómenos relativamente desconocidos, obteniendo información que posibilitó llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida como lo es el escolar, abordando problemas del comportamiento humano cruciales para el área criminológica. En pocas ocasiones, este tipo de investigaciones constituyen un fin en sí mismos, por lo general determinan tendencias, identifican relaciones potenciales entre variables y establecen el tono de investigaciones posteriores más rigurosas. A su vez, este tipo de investigaciones no pueden establecer hipótesis, puesto que no puede presuponerse algo que apenas va a explorarse, en tanto su objetivo es documentar ciertas experiencias, pretendiendo generar datos e hipótesis que constituyan la materia prima para estudios más precisos (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2004).

La unidad de análisis fue la escuela entendida como una institución inserta en la sociedad que se caracteriza por la transmisión de aprendizajes y valores que se consideran necesarios en la comunidad y que lleva a los estudiantes a utilizar y mejorar sus capacidades en beneficio propio y de la sociedad. Le atribuye a los estudiantes, docentes y autoridades escolares acciones y formas de actuar que están supeditadas a un orden social y cultural del cual la escuela toma su organización (Crespillo Álvarez, 2010). Para Fernández García (2004) la escuela como una institución socializadora y formativa debe ser un contexto de convivencia pacífica. La acción educativa es responsable de crear escenarios y escuelas seguras, pese a que el *bullying* se nutre de otros factores ajenos al contexto escolar y de difícil cambio. Hay una serie de agentes externos o elementos exógenos de origen muy diferentes que influyen en la situación, tales como el contexto social del que procede el niño, los

medios de comunicación y su impacto sobre el pensamiento y las conductas de los estudiantes, el contexto familiar y la propia violencia estructural de la sociedad.

La variable de la investigación fue las intervenciones para la detección y prevención del *bullying*; y respecto a las subvariables, las tareas para la detección del *bullying*; tareas para la prevención del *bullying*; y, las experiencias de *bullying*.

Se procedió a la selección de cinco escuelas de nivel medio aleatoriamente y pertenecientes a la Comuna N° 2 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, asegurando que todos los elementos de la población tengan la misma probabilidad de ser elegidos, a su vez, intentando lograr una muestra representativa que permita la generalización de toda la población (dentro de dicha comuna se asientan más de 30 establecimientos educativos de nivel medio) (Kazez, 2009).

Las escuelas son las siguientes:

- Escuela 1: de gestión pública, laica y de jornada simple.
- Escuela 2: de gestión privada, mixta, de jornada completa opcional y con orientación en valores católicos (posee una capilla dentro de las instalaciones). Ofrece servicios educativos en cinco niveles: jardín maternal, nivel inicial, nivel primario, nivel secundario y nivel superior.
- Escuela 3: de gestión privada, mixta, de jornada extendida y con orientación en valores católicos (posee una capilla dentro de las instalaciones). Ofrece servicios educativos en tres niveles: nivel inicial, nivel primario y nivel secundario.
- Escuela 4: de gestión pública, laica y de jornada simple. Integra la estructura de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS)³.

³ Los CENS están destinados a personas que quieren retomar o iniciar sus estudios secundarios. El plan de estudios tiene una duración de tres años, pudiendo ser finalizados en menos años dependiendo de los estudios previos de cada estudiante. Se cursa de lunes a viernes con una duración de 3 horas 45 minutos por día. El

- Escuela 5: de gestión privada, mixta, de jornada simple y con orientación en valores católicos. Ofrece servicios educativos en tres niveles: nivel inicial, nivel primario y nivel secundario.

Como técnica se utilizó la entrevista, la cual se caracteriza por ser un proceso comunicativo materializado en un encuentro entre sujetos, previamente negociado y planificado en las investigaciones de tipo cualitativo. La finalidad primordial de la entrevista es acceder a la perspectiva de los individuos, comprendiendo sus percepciones, sus sentimientos, sus acciones y sus motivaciones, y apuntando a conocer las creencias, las opiniones y los significados atribuidos a sus experiencias. Para ello el entrevistador debió poner en funcionamiento una serie de recursos que permitieron lograr un grado de confianza y acercamiento con los entrevistados, de manera tal que se logró una relación (*rapport*) entre ambos que garantizó la obtención de la información buscada, evitando que la conversación fuera percibida como un interrogatorio (Trindade, 2016).

De acuerdo a los establecimientos educativos mencionados, los agentes entrevistados fueron los siguientes, procediendo a denominarlos de la siguiente manera para su posterior identificación en el Análisis de resultados:

- Escuela 1: “Asesor pedagógico” y “profesor 1”
- Escuela 2: “Profesor 2”
- Escuela 3: “Psicopedagoga 1” y “psicopedagoga 2”
- Escuela 4: “Director” y “profesora 3”
- Escuela 5: “Psicóloga”

requisito para su ingreso es ser mayor de 18 años y tener estudios primarios completos o secundarios incompletos. Funcionan en los turnos mañana, tarde o noche.

El tipo de entrevista empleada fue semiestructurada, la cual partió de un guión que predeterminaba la información requerida, utilizando preguntas abiertas, lo que permitió mayor flexibilidad y matices en la respuesta. Permitted la obtención de información fructífera y contextualizada desde la perspectiva de la persona entrevistada. (Fàbregues, Meneses, Rodríguez-Gómez y Paré, 2016). Respecto al guión de la entrevista, se estableció un perímetro dentro del cual el entrevistador decidió no sólo el orden y la formulación de las preguntas, sino la profundización de un determinado tópico en caso de que fuera necesario. No se abordaron tópicos no previstos, sin embargo, se desarrollaron temas que surgieron en el curso de la entrevista considerados importantes para la comprensión del entrevistado, aunque no hayan sido incluidas en el resto de las entrevistas (Corbetta, 2007).

Los principales tópicos que motivaron a las entrevistas fueron: qué entendía por *bullying*, si el entrevistado poseía formación en esta problemática, así como si tenía conocimiento de que el personal educativo y los estudiantes la tuviera. Asimismo, otros aspectos a indagar fueron qué intervenciones realizó la escuela frente a situaciones de *bullying*, así como aquellas utilizadas no sólo para su detección, sino para su prevención.

Previo al proceso de entrevistas, se procedió a realizar una investigación bibliográfica consultando fuentes primarias de información en idioma español e inglés, a través de la lectura de libros, artículos de publicaciones periódicas, documentos oficiales, artículos periodísticos, habiendo sido estos materiales obtenidos tras la visita a bibliotecas y por medio digital, a fin de recolectar información vinculada a la problemática del *bullying* desde distintas perspectivas. Tras haber sido seleccionadas las referencias bibliográficas pertinentes, éstas fueron revisadas extrayendo la información necesaria para su posterior integración en el marco teórico, lo cual permitió un mayor

conocimiento del concepto de *bullying* (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2004).

5 Análisis de resultados

5.1 Acerca de las formas que se utilizan para la detección del *bullying*

Previo a establecer las formas utilizadas para la detección del *bullying*, es menester señalar qué se entiende por *bullying* a partir del material recolectado a través de los testimonios en el marco de la presente investigación. Tras desarrollar el concepto definido por Olweus (1998) que se ha mencionado precedentemente, la “Psicopedagoga 1” de la Escuela N° 3 fue la profesional que más se aproximó a esta noción, resaltando que esta problemática tiene el carácter “*sistemático, repetido y sostenido en el tiempo*” del hostigamiento, y mencionando que operan tres agentes: “*un victimario, una víctima, un testigo o varios silenciosos*”.

Al respecto, dicha profesional de la Escuela N° 3 destacó que hay una “*sobreetiquetación del tema*”, la cual estaría motivada por parte de los padres generalmente, y de los estudiantes en alguno de los casos. Se trata de un “*mote*” o una “*descripción*” aplicada a una pelea típica de chicos, lo cual obedecería a un proceso de hipersensibilidad por parte de los citados, por lo cual un abordaje institucional sería trabajar acerca de la distorsión en el uso del término. Zysman (2014) señala que habría una moda del *bullying*, habiéndose extendido este concepto a todas las situaciones de conflicto no sólo que se llevan en la escuela, sino en cualquier otro ámbito. El aplicacionismo desmedido e incorrecto de este término, con el propósito de explicar cualquier situación de sometimiento y dominio, conlleva una banalización que termina dificultando el diseño de estrategias de intervención para abordar esta problemática.

Asimismo, la psicóloga de la Escuela N° 5 trabajó el concepto de *bullying* en dos vertientes. En primer lugar, la socio-política refiere a una “*experiencia de exclusión que tiene que ver a nivel más macro con cuestiones más socioeconómicas, esa realidad se reproduce en ámbitos más pequeños*”.

como la escuela”, producto de “*experiencias neoliberales que proponen experiencias exclusivas. El que pertenece, pertenece; el que no pertenece, no pertenece*”. Las experiencias de exclusión se circunscriben a los conceptos de eficiencia y competitividad frente a una incapacidad que -desde una lógica neoliberal- rige en la sociedad, generando una precaria construcción en el capital social. Tanto la desigualdad como la exclusión persisten y distorsionan el proceso de desarrollo de la sociedad dificultando que los derechos humanos se cristalicen en más libertad e igualdad. El Neoliberalismo adhiere al individualismo dejando de lado la noción de bien común o interés social y equiparando la de igualdad con homogeneidad, cuando la igualdad se sustenta en la idea de universalidad, del bien común o interés general (Domenech, 2007).

En materia de exclusión social en el ámbito educativo, Jiménez., Luengo y Taberner (2009) señalan que el nuevo paradigma de escolarización que rige en la actualidad es el de la meritocracia que implica que el acceso a las diferentes etapas del sistema educativo se debería basar en el potencial del sujeto para aprender. Esto da lugar a procesos de fracaso escolar, los cuales son leídos desde el punto de vista meritocrático, como una falta de motivación del estudiante que no ha querido o no ha sabido aprovechar los recursos que el sistema educativo le ha ofrecido. A su vez, da lugar a una estrategia que trata de convencer al propio sujeto a través de la mediación de profesores, de Departamentos de Orientación Escolar, de autoridades escolares, de que no posee las características requeridas, ni las competencias básicas previamente establecidas en el currículum, eximiendo de toda responsabilidad al sistema educativo de dicho fracaso.

Estos fenómenos de exclusión escolar trascienden los aspectos pedagógicos y educativos, sino que afectan a los estudiantes en el plano personal y social alterando la dinámica de los grupos-clase. La escuela tiene el poder declarar quién ha fracasado y quién ha tenido éxito. Esta construcción de las nociones de éxito y fracaso, que tienen una fuerte influencia dentro de la lógica neoliberal, no son más

que representaciones que realizan una apreciación global e institucional de la trayectoria de los estudiantes. Esta declaración legitima cualquier decisión que tome el establecimiento educativo que puede dar lugar a una consulta psicológica dentro de la institución, a repetir nuevamente el curso, entre otras, trayendo consigo también consecuencias en las relaciones sociales que los estudiantes mantengan dentro de la institución (Perrenoud, 2008).

En segundo lugar, un aspecto intrasubjetivo lo ligó con la cuestión de la “*identidad*”, debido a que el adolescente empieza a estar en “*un momento de la constitución de la identidad muy frágil, en donde hay un montón de cuestiones que se sostienen de quienes fueran en su infancia, y un montón de otras cuestiones que empiezan a surgir nuevas*”. Para Ramírez Grajeda (2017) la identidad implica una construcción ilusoria que permite la certeza y la contención de que somos algo para alguien e invoca a otro a que nos reconozca para que podamos figurar en el mundo social, siendo resultado de una síntesis de imágenes, convocatorias, soluciones de compromiso que crea sentido a las cosas del mundo, brindándole al yo un lugar para sí. Si bien está en una continua formación y cambio, se le atribuye fijeza que permite decir éste soy yo y sigo siendo yo, producto de deseos, fantasías, vivencias y modos de vinculación. Las identidades que se configuran en la actualidad ya no se sostienen solo en la civilidad, el respeto, la igualdad y la justicia, sino que el capital, la mercancía y el dinero constituyen condiciones de posibilidad en las que se instituyen, estando fuertemente delimitadas por la influencia de la globalización.

Vázquez y Fernández Mouján (2016) indican que en la adolescencia se circula por distintos espacios habilitados por los contextos que atraviesa al sujeto que darían lugar a “*múltiples identidades*”, pero sin aferrarse a ninguna. Se trata de una etapa en la que siente una gran preocupación en cuanto a la percepción que los demás tienen, buscando una mirada aprobatoria que le permitiera ser validado socialmente por sus pares. En la actualidad se puede pensar a las redes sociales como la

mirada del otro en el proceso de construcción de identidad. Ya no se reúnen los adolescentes mayormente en plazas, clubes o en la calle, sino que la interacción se produce en espacios virtuales, seleccionando y publicando aquello que quieren decir sobre sí mismos para que otros sujetos lo vean, pudiendo ver instantáneamente la repercusión que tienen sus publicaciones. Para la construcción de un perfil en una red social, al igual que en la identidad, se necesita de un otro, y la cantidad de *likes* y de seguidores parecen indicar que está tomando el camino correcto en la conformación de la misma. En ese sentido, en este contexto de globalización, el mercado a través de los medios masivos de comunicación impone un modelo de belleza que resulta indispensable para lograr lo que la sociedad actual entiende por éxito.

Para ello ocupa un lugar fundamental “*el factor grupal, sus compañeros como posibles lugares de identificación que sostengan ese yo tan frágil en la adolescencia*”, en tanto la adolescencia es una instancia en la cual se está constituyendo la identidad del sujeto. Maldonado y Hernández Oliva (2010) mencionan que los sujetos se identifican con los diversos grupos a los que pertenecen, en la medida que encuentren formas de participación con el propósito de reafirmar continuamente su pertenencia y diferencias con los otros, pero no en todos los grupos satisfacen sus expectativas y sus aspiraciones. Desarrollan una situación de valoración de sí mismo, al igual que un sentimiento de pertenencia (el orgullo de ser parte de ese grupo teniendo una imagen altamente valorada). De este modo, la identificación con un grupo requiere una red de relaciones sociales, a través de las cuales van apropiándose de un sistema simbólico cultural en el que se establecen los requisitos para formar parte del grupo, así como los criterios para reconocerse y ser reconocido como miembros. Se trata de un proceso dinámico en el que cada sujeto va encontrando su lugar en el grupo y su pertenencia paulatinamente.

Cabe destacar que el profesor 2 de la Escuela N° 2 realizó una reflexión en la que señalaba que

resultó *“interesante cómo el caso de bullying se termina de entender cuando a veces explota algo y tenés que ir para atrás. Si todos los profes viéramos pequeñas cosas podríamos habernos anticipado”*. Esto implica que habría una falla en los distintos estamentos en una escuela, ya sea desde el profesor en el salón de clase, pasando por el Equipo de Orientación Escolar, hasta las autoridades de dicho establecimiento quienes no han logrado detectar la emergencia de una situación en la cual uno o varios estudiantes sufren en el seno escolar.

La falta de anticipación estaría ligada a una escasa formación que habrían adquirido durante su instrucción como profesionales, de acuerdo a los testimonios de los entrevistados quienes mayormente respondieron que le fueron dictados muy pocos contenidos vinculados al *bullying*, o ni siquiera les fueron enseñados. No obstante, en el marco de jornadas de Espacios de Mejora Institucional (EMI), que reúnen a docentes y directivos de una escuela a fin de abordar distintas temáticas elegidas por las autoridades, el profesor 1 de la Escuela N° 1, la psicopedagoga 1 y 2 de la Escuela N° 3 declararon haber trabajado el *bullying*; así como el director de la Escuela N° 4 quien asistió a un curso en la Escuela de Maestros (un espacio de formación continua para el desarrollo profesional docente que depende del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) en la materia. El asesor pedagógico de la Escuela N° 1 dijo que *“en el profesorado no nos daban ninguna pauta (sobre el bullying)”*, pero sí tras haber realizado una Diplomatura en Derechos Humanos.

El profesor 1 de la Escuela N° 1 manifestó que *“tal vez tenemos muy claras cuestiones pedagógico-metodológicas, y no tenemos claras un montón de cuestiones que tienen que ver con las personalidades, cuestiones familiares, poder brindar cierto apoyo por fuera de lo pedagógico”*, en el mismo sentido el profesor 2 de la Escuela N° 2 expresó que *“siento que aprendí en la misma práctica docente al ver un caso concreto y decir ahora qué hago, consultar a un directivo o con algún colega”*.

Agregó que *“muchas veces no somos formados en cómo trabajar las situaciones de bullying. (...) Trabajar en equipo y apoyarse en ellos es importante para detectar tempranamente algo, o para estar atento a cómo lo resolvemos”*, reforzando que se debería apoyar en otro que posea mayor conocimiento en la problemática. Si bien el docente puede no contar con la pericia necesaria para actuar en una situación afín, puede auxiliarse con otro miembro del personal escolar, y esa interconexión entre los distintos actores educativos permite que haya una mirada integral acerca de lo que sucede dentro de la escuela.

Respecto a las sanciones, la Escuela N° 1 posee una estructura denominada “Consejo de Convivencia” el cual está conformado por docentes, padres, estudiantes, el equipo directivo y el Departamento de Orientación Escolar (DOE), con el objeto de tratar un tema de interés para el seno de la comunidad educativa que no pudo resolverse en instancias previas, como con una reunión con el DOE o con algún directivo. Se convoca al agresor a quien se le otorga derecho a réplica teniendo la posibilidad de presentar un escrito o de brindar espontáneamente su posición, y de estar acompañado o no por un tutor. Tras el testimonio, el Consejo delibera y establece qué medidas se van a tomar, las cuales pueden ser un día de suspensión, un ensayo vinculado al hecho en cuestión, entre otras. En general, la víctima no suele acudir, puesto que sería como *“volverlo a situar en un lugar en el que vuelva a contar lo sucedido (...) ya está clara la situación y se percibe que hay una víctima y un victimario”*.

Por otro lado, es importante señalar que el *cyberbullying* constituyó un área sobre la cual no se exhibieron la mayoría de las escuelas, y también sobre la cual no tuvieron mucho conocimiento. Con excepción del asesor pedagógico de la Escuela N° 1 quien indicó: *“Es muy cotidiano el tema del acoso, sobre todo el cyber-acoso que también es una modalidad muy presente entre los chicos. Nosotros no tenemos que chequear las redes, nos enteramos porque los mismos chicos vienen a contártelo”*,

resultando sugerente que los estudiantes mencionaran aquello que sucedía en las redes sociales, incluso fuera del horario escolar.

Sin embargo, cabe preguntarse si los directivos de los establecimientos educativos tienen la autoridad para inmiscuirse, por ejemplo, en las cuentas de las redes sociales de los estudiantes con el propósito de detectar posibles conflictos que trasciendan lo que ocurre en la escuela, y cuál debería ser el papel de los padres al respecto.

Castro Santander (2012) menciona que los padres deberían poder promover con eficacia el uso seguro de internet en su casa, de las redes sociales que utilizan sus hijos. En general los padres poseen un menor conocimiento acerca del uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, de Internet, de las redes sociales, entre otras plataformas, al igual que de las amenazas a las que sus hijos pueden estar expuestos como el *grooming*, la pedofilia, entre otras. Para ello no se debería privar a sus hijos de todo acceso a internet, sino establecer pautas educativas concretas a fin de proteger las interacciones y restaurar la confianza entre ambas partes. Los padres deberían saber aprender a utilizar la computadora, lo que a su vez le brindaría una mayor conexión con su hijo y abriría nuevos tópicos de diálogo. Esto ayuda a que en caso de que le suceda algo extraño al sujeto, éste se pueda sentir lo suficientemente cómodo para poder contárselo a sus padres sin ningún sentimiento de culpabilidad. También, entre otras sugerencias para el uso de computadoras se podría establecer un tiempo determinado de navegación, colocarla en una zona común en la casa en la que pueda ser supervisada por un adulto con la finalidad de evitar situaciones que puedan incomodarlo al sujeto.

Empero, lo señalado abarcaría únicamente a una computadora de mesa y, debido a que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación continúan desarrollándose, se complejiza con

el desarrollo de teléfonos celulares, tabletas, entre otros dispositivos, que traen consigo nuevas redes sociales y aplicaciones en el teléfono. Esto dificulta un control por parte de los adultos acerca de la navegación que realiza el estudiante en función a que no utiliza una computadora, sino un teléfono, y éste puede utilizarlo en cualquier momento y en cualquier lugar. A través de las redes sociales se puede escribir sin intermediación, en un espacio en el cual pueden elegir con quien compartirlo, sin padres y sin autoridades escolares pudiendo participar ni intervenir, convirtiendo a internet en un escenario propicio para la violencia virtual y también difícil de acceder para ellos (García Montañez y Ascensio Martínez, 2015).

Asimismo, Willard (2007) indica que en las redes sociales para acceder y participar en ellas es necesario registrarse creando un perfil en el que se brindan datos de información personal tales como nombre, edad, email y ciudad en la que reside. También se puede mencionar aquellos intereses, *hobbies*, y todo aquello que quiera compartir que cumple la función de una carta de presentación. No obstante, existe la posibilidad de que se cargue información que no se corresponde con la persona en sí generando un perfil falso, pudiendo ser utilizado para amedrentar a aquellos sujetos con los cuales no tenga afinidad, sin tener que revelar su identidad. Esto implica que resulta dificultoso poder identificar quién es el titular de la cuenta, y de este modo poder detener esta modalidad de agresión virtual.

El asesor pedagógico de la Escuela N° 1 añadió: *“Las nuevas generaciones casi no tienen el enfrentamiento cara a cara. El desafío es virtual. Ahí es donde se constituye más que nada. Aparte la virtualidad te genera como la irresponsabilidad. Soy capaz de decir cualquier cosa, sea cierta o no sea cierta. Y no me genera ni culpa. Cuando estoy frente al otro cara a cara la dimensión es distinta. Y no me genera ni culpa. Cuando estoy frente al otro cara a cara la dimensión es distinta. Entonces esta virtualidad que es anónima o no, te genera impunidad. Es extraescolar. Ellos creen que lo pueden*

manejar y no son responsables de nada de lo que acontezca". De acuerdo a Kowalski, Limber y Agatston (2008) una de las características del *cyberbullying* es el anonimato que permite internet, motivando incluso al agresor a llevar su conducta a un estadio más allá de lo que podría estar dispuesto a realizar en otras condiciones. La dificultad en la identificación debido a la posibilidad de utilizar cuentas falsas favorecería a que el sujeto no se responsabilice de su accionar al no haber un contacto físico.

Avilés Martínez (2013) indica que el *cyberbullying* caracteriza el vínculo víctima-agresor como una "relación chicle" en la que los contactos se establecen en general a voluntad del agresor y en la que la vulnerabilidad y la distancia juegan un papel fundamental en el ejercicio de la sumisión. Muchas víctimas no saben quién las acosa y los agresores se escudan en ese anonimato que le posibilita internet para enmascarar su autoría, manejando tanto la intensidad como la frecuencia de los agravios. A su vez, no se descarta el riesgo de despersonalización y cosificación debido a que el agresor manipula al otro tratándolo como un objeto (favorecido por la distancia emocional y la falta de *feedback* interpersonal).

El asesor pedagógico mencionó el modo de intervención frente a una situación que podría estar vinculada a *cyberbullying*: *"Y nosotros hemos empezado a trabajar esto con los cursos, más con aquellos en lo que ha acontecido, en lo que no es impune, sos responsable. Vos estás interviniendo en la vida de otro, y estás haciendo que este otro sea vulnerado, y encima de manera pública. Entonces es todo un trabajo que acontece a partir de eso"*. El abordaje realizado se dirigió a buscar la responsabilización de aquel sujeto que agredió virtualmente a otro, y resultó efectiva: *"Es muy interesante porque el chico comenzó a entender. No es impune que yo en Facebook diga o ponga cualquier cosa. No es ingenuo que yo exponga a otro. Entonces empiezan a concentizarse de que ésto es grave y dañando al otro moralmente en sus relaciones, en un montón de cosas y estoy generándole*

un montón de problemáticas, de trastornos, de fobias. Hay algunos chicos que han sufrido una fobia social que no quieren ni venir al colegio. Entonces es acompañar todo el proceso. Y la familia también está involucrada en esto. El mundo extraescolar se te mete al ámbito escolar y ahí es donde tenés que intervenir también. En el análisis realizado no responsabiliza únicamente al agresor, sino que introdujo a la familia, entendiéndola como una unidad que también está involucrada, y sobre la cual se debería intervenir.

A partir del análisis de las entrevistas, se destacaron dos casos de *bullying*, los cuales han sido extraídos de los testimonios del profesor 2 de la Escuela N° 2 y de la psicopedagoga 2 de la Escuela N° 3.

- CASO I:

El profesor 2 manifestó que en el año 2018 un estudiante que cursaba el 4° año (había ingresado ese mismo año a esa escuela) era objeto de burla por parte de un *“grupito de chicos que venía haciéndole comentarios y molestándolo”*. Durante una clase dictada por el citado, el alumno gritó: *“¡Basta! ¡No te aguanto más!”* y empezó a *“revolear sillas”*. Esta conducta habría sido el detonante tras una serie de actos que incluían: *“Cuando hacía un comentario, risita por lo bajo; pasaba a dar un oral, el comentario”*, perpetrados por un *“grupo de chicas, muy chiquito y complicado, y sigue siéndolo”*. Tras haber sonado el timbre que indicaba la culminación del horario de clase, el docente le dijo a los estudiantes que se retiraran al recreo, y conversó con una de las chicas de ese grupo afuera del aula acerca de lo que estaba haciendo, instante en el cual observó al estudiante que estaba agitando los bancos.

El alboroto era tal que otro docente que se encontraba en ese piso de la institución se aproximó para calmarlo. El estudiante había quedado solo en el salón de clase, y la sacudida habría cumplido la

función de una “*descarga de bronca, no contra alguien*”. Se había dado cuenta de lo que había hecho y pedía perdón por su conducta impulsiva, intentando de acomodarlos nuevamente. Acto seguido, el estudiante permaneció en la biblioteca “*tranquilo, solo*”. Se procedió a llamar a sus padres, debido a que todavía restaban cuatro horas de clase. Lo vinieron a buscar y después fueron citados por las autoridades. Posteriormente, el profesor 2 fue convocado por la rectora, y luego hubo una reunión con todos los estudiantes de 4° año sin que estuviera este joven presente. Allí compartió con ese grupo la situación del joven a fin de que pudieran comprender su comportamiento. Tras este episodio los padres comunicaron a los directivos de la escuela que el estudiante tenía Síndrome de Asperger, destacando que cuando ellos habían inscripto al joven en la institución no habían brindado ninguna información acerca de dicho cuadro.

La primera medida tomada por la escuela fue realizada por el docente, la cual consistió en hablar con una de las agresoras, preguntándole qué estaba haciendo tras el acoso a dicho estudiante. Olweus (1998) señala que frente a una agresión perpetrada dentro del establecimiento educativo el mensaje tiene que ser claro: resulta inaceptable que se desarrollen intimidaciones en la escuela. Sugiere hablar por separado con cada uno del grupo de agresores lo más rápido posible, con el propósito de evitar que tengan menos oportunidad de hablar del asunto entre ellos y así plantear una estrategia común. El accionar del docente debe ser inmediato cuando tiene conocimiento o sospecha que se producen agresiones en la clase, no retrasando su intervención, debido a que se puede complejizar aún más la situación de *bullying*.

El docente se preguntó: “*¿Hasta cuánto es responsabilidad de la escuela? ¿Y hasta cuánto es responsabilidad de los padres que cuando entró en 4° año no avisó a la escuela que estaba en tratamiento?*”. El docente pudo sentirse justificado culpando a los padres, o al menos señalar que ellos inadvertidamente produjeron la situación que culminó con el acto realizado por el estudiante. Debíó

tener en cuenta que los padres podían encontrarse bajo una situación de estrés. Respecto a la institución, debería informar acerca de qué medidas toma en virtud a actos de *bullying*, teniendo en cuenta las opiniones de los padres tras el hecho que involucró a su hijo. De este modo, tras la reunión del director con los padres, y la posterior reunión en el aula en la cual el titular del establecimiento informó acerca del cuadro del estudiante, la escuela debería citar nuevamente a los padres nuevamente para dar cuenta de la evolución de la trayectoria escolar del sujeto en cuestión, a fin de evitar que se reiteren este tipo de situaciones las cuales resultan nocivas no sólo para aquellos que se encuentren involucrados directamente, sino también para aquellos que no lo están como la comunidad educativa (Rigby, 2007)

En el camino que recorre el estudiante durante su paso por la escuela, Maetzu Herrera (2006) propone que tanto la familia como la escuela deben mantener una relación que se rija por los siguientes pilares: estrecha ayuda y colaboración, debiendo cumplir funciones complementarias. Una desconexión en dicha relación afectó este caso, debido a que los padres no habían informado acerca del cuadro de su hijo. Este acto de los padres habría sido nodal para el desarrollo de la situación que tuvo su auge con la sacudida de los bancos en el salón de clase. De este modo, la escuela podría haber tomado las medidas necesarias para evitar que se produzca la situación de acoso en el joven, trabajando en red los docentes, los directivos, los preceptores y el Departamento de Orientación Escolar, incluso con los estudiantes.

- CASO II:

La psicopedagoga 2 de la Escuela N° 3 mencionó un caso de *bullying* que presencié y sobre el cual intervino vinculado a un tema “*racial*”, puesto que “*venía de una comunidad armenia*”. Lo definió como un “*acoso constante*” a través de “*caricaturas, lo gastaban le decían cosas abusivas, se filmaban burlando al chico*”, no detectándose violencia física.

En la intervención que realizó la escuela tuvo un papel fundamental el Departamento de Orientación Escolar y ésta consistió en un arduo trabajo con las familias de las partes, las cuales “*se apoyaron un montón para que sus hijos no continúen con la agresión*”. Domínguez Martínez (2010) manifiesta que como los padres son los responsables de sus hijos, estos agentes deben intervenir y tomar parte de las decisiones que se toman en la escuela sobre su funcionamiento y organización, siendo que la interacción de los padres con los docentes facilita un mayor conocimiento de los estudiantes, así como de su entorno, resultando beneficioso siempre y cuando la comunicación entre ambas partes sea fluida.

La propuesta de sanciones utilizadas en dicho establecimiento se caracterizó por intentar correrse del modelo tradicional basado en una lógica punitiva y coercitiva, y se apeló a un modelo de sanción en el que favorecían el diálogo a la luz de los derechos humanos y la convivencia democrática, centrando prácticas de reflexión y diálogo. La propuesta del Departamento de Orientación Escolar consistió en “*trabajar haciendo algo positivo*”. Los agresores tuvieron que armar un taller de concientización en contra del *bullying* y presentarlo a todos los estudiantes de la escuela (de 1° a 5° año), ya que las sanciones tienen “*un carácter de reflexión personal, algún tipo de trabajo por los demás. Que ellos traten de buscar en su interior y sacar algo bueno de eso malo. (...) que la corrección no sea un castigo*”. Desde una perspectiva democrática centrada en los derechos humanos se diluye el enfoque punitivo, enfatizando el carácter preventivo con el propósito de potenciar las capacidades de autorregulación y empatía en los individuos. Para ello se sugiere que los estudiantes también participen en la elaboración del reglamento que regulará la convivencia escolar teniendo la posibilidad de aprender a dirimir conflictos con el apoyo de adultos especializados, enfatizando en el derecho que tienen los estudiantes a ser escuchados y participar en la toma de decisiones (Landeros y Chávez, 2015).

Los agresores y la víctima decidieron trabajar juntos voluntariamente y presentaron los talleres al resto de los estudiantes. La psicopedagoga expresó que *“al trabajarlo tanto se dieron cuenta del daño que estaban cometiendo y no lo siguieron haciendo”*, y se sorprendió al encontrarse a los partes tiempo después y que sean *“amigos del mismo grupo hoy los que habían sido agresores con el agredido”*.

5.2 Acerca de la identificación de tareas para la prevención del *bullying*

Resulta nodal que opere un sistema de comunicación fluido entre los distintos actores de la escuela: profesores, tutores, equipos de Orientación Escolar, directivos y padres, con el propósito de tener mayor información acerca de la trayectoria escolar de un estudiante durante su formación en la institución educativa. El profesor 2 de la Escuela N° 2 manifestó la dificultad de trabajar la problemática del *bullying*: *“Yo no lo tengo a Matías dos horas de clase en 2° año, tengo a Matías que ya lleva seis años en el colegio y le han pasado cosas, y que seguirá estando otros años más. Por eso hay que mirar esa totalidad”*. Hay escuelas que contienen jardín maternal, nivel inicial, primario y secundario, en las cuales hay estudiantes que transitan todos los niveles citados. Sin embargo, hay instituciones como la Escuela N° 2 en la cual no habría una conexión entre las distintas instancias, lo que dificulta un mayor conocimiento acerca de la carrera del estudiante durante el proceso la educación obligatoria.

En adición, mencionó que la escuela fomentaba la rotación de bancos durante un trimestre no sólo por cuestiones académicas, sino para promover otro tipo de interacción: *“conocer al otro con el que no comparto tanto. (...) que se conozcan y sepan cómo es el otro, qué le molesta, qué le gusta y el compartir”*. Esta estrategia fomenta una buena convivencia dentro del aula estableciendo un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. Se genera en la interrelación de los estudiantes teniendo una incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los estudiantes. Vivir

y convivir con otros en armonía supone el respeto a las ideas y sentimientos de los demás, la tolerancia frente a las diferencias y la cooperación mutua entre ellos. Contribuye además en la formación ciudadana y constituye un factor clave en la formación integral de los estudiantes. Se trata de un aprendizaje que debe ser intencionado no sólo como una práctica pedagógica, sino para fortalecer los lazos dentro de la comunidad educativa (Sandoval Manríquez, 2014).

En paralelo, sugiere que hay que trabajar sobre el denominado “*profesor taxi que va de 11 (horas) a 12 (horas), da sus horas y chau, y se pierde un montón de cosas que pasan en ese curso que es información valiosa para uno para tomar decisiones sobre la enseñanza después*”, debido a que no favorece el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto de desprofesionalización de los docentes y de precarización en las condiciones de trabajo en el que impera una lucha con las distancias, el tráfico y los horarios (Ferreyra, Peretti, Carandino, Eberle, Provinciali, Rimondino y Salgueiro, 2006).

Del Rey y Ortega (2007) entienden a los docentes como un agente dinamizador de la convivencia que debe gestionar la convivencia tanto entre ellos mismos como con los estudiantes, las familias de éstos y con el resto de la comunidad educativa. La demanda a ponerse de acuerdo no sólo debe estar dirigida hacia los estudiantes, sino también entre los docentes entendidos como un modelo para ellos y deben practicarlo entre colegas. Por ello resulta necesaria la formación continua de los docentes en prácticas reflexivas a través del desarrollo de habilidades comunicacionales, de la atención al otro, del respeto a las ideas propias y a la de los demás, al igual que priorizar la disciplina democrática y educativa frente a la punitiva y sancionadora. Lo ideal sería que este tipo de iniciativas e innovaciones sean puestas en práctica de forma sistemática, quedando integradas en la dinámica cotidiana del aula y de la escuela.

Por otro lado, el docente sugirió que fue “*clave trabajar en red. Trabajar en forma articulada*”. Esta red debería estar integrada por aquellos docentes del curso en el que se haya producido una situación de *bullying*, los directivos, los mismos estudiantes, entre otros actores escolares, buscando sacar “*el foco de lo individual (...) y ponerlo en lo grupal*”. Dicha posición coincidió con lo que expresó el director de la Escuela N° 4 en la que resaltó que un buen clima en la escuela se mantenía siempre y cuando rigiera un “*hilo de comunicación*”, cuya afección implicaría una emergencia de distintas problemáticas como el *bullying* o distintos tipos de violencia. Las situaciones o actos de violencia entre pares son mayoritaria y habitualmente invisibles para los docentes, lo que hace más complejo poder reaccionar e intervenir para prevenirlas o erradicarlas. No es fácil para los docentes, ni para las autoridades escolares reconocer códigos, lenguajes, signos o prácticas propias de los estudiantes a través de las cuales se manifiesta y concretiza este maltrato o acoso reiterado de unos sobre otros (Román y Murillo, 2011).

Asimismo, la psicopedagoga N° 2 de la Escuela N° 3 sugirió que “*hay que prevenir desde los testigos silenciosos que no denuncian a tiempo (...) porque siempre parece que es una cuestión de a dos (o de una víctima, o muchos victimarios)*”. Los testigos silenciosos, también entendidos como espectadores, conforman la triada del *bullying*, junto al agresor y la víctima, siendo fundamental para la perpetuación del *bullying*. El motivo de su silencio radicaría en el temor a que sean elegidos como potenciales víctimas, así como a la falta de habilidades sociales para intervenir en la relación de violencia que limita su accionar, e incluso una habituación a los actos de violencia en distintos ámbitos sociales en los que están insertos. Operaría dentro de la comunidad educativa la frase “no metas las narices en donde no te llaman” que los padres les comunican a sus hijos, convencidos de que están protegiéndolo de riesgos innecesarios (Carozzo Campos, 2014).

En la misma línea, Diazgranados Ferráns, Selman & Falk Feigenberg (2012) indican que

cuando la víctima es amiga, los testigos tienen a defenderla; en el caso en el que los agresores mantengan una buena relación, tienen a unírseles en la intimidación; y cuando tanto la víctima como los agresores son amigos, tienden a oficiar como mediadores. No en todos los casos puede ser tildado de cómplice, dado que de la pasividad no se puede inferir una actitud de apoyo al agresor.

Asimismo, la psicopedagoga de la Escuela N° 3 propuso que los agresores tendrían que trabajar con la violencia acumulada por distintos motivos, y se debería utilizar esta *“agresividad mal usada en algo productivo, enriquecer, y como potencial creador, como un poder y una fuerza que impulsa a abrirse caminos, a emprender un proyecto, a usarlo en el arte en el deporte”*. Esta vía sublimatoria implica una concepción de *“sexualidad como potencial creador”*, que es mucho más amplio que un concepto de sexualidad limitado únicamente a la genitalidad. Freud (1905/1993) postula que la sublimación implica una renuncia de mociones sexuales que se desplazan hacia un fin meramente cultural, que se canalizan en actividades de índole social que pueden ser el arte, la educación, el deporte, entre otras. Esta renuncia a la satisfacción de parte de las pulsiones sexuales es lo que permitió la posibilidad de vivir en sociedad, y de la instauración de la cultura que tiene el objeto de proteger al ser humano frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos recíprocos entre los hombres, siendo la tendencia agresiva inherente al ser humano y se caracteriza por ser innata, instintiva y autónoma (Freud, 1929/2005).

En suma, la psicopedagoga de la Escuela N° 3 mencionó que habría que trabajar en los contextos de pertenencia de los estudiantes (sea clubes, familias) en la *“desactivación de estímulos que provocan estímulos de violencia, como videojuegos que estimulan la destrucción del adversario (...), si mi único material del cine en Netflix son todas series violentas y no practico ningún deporte, no hago actividad física como vemos muchos chicos acá en el centro (...)*”. La violencia que se lleva a cabo en la escuela y el *bullying* no son fenómenos intempestivos o que se generan espontáneamente,

sino que derivan de un ambiente de violencia que se registra en la sociedad y se ha profundizado en el último tiempo. Está presente en el seno de la sociedad, con una presencia constante en la vida cotidiana. Los medios de comunicación y las tecnologías de la información y comunicación (TIC), que incluyen internet, televisión, videojuegos, entre otras, pueden ejercer una influencia muy poderosa en diferentes aspectos de la personalidad, delimitando formación del carácter y del temperamento en los estudiantes, en tanto la adolescencia es un estadio intermedio en el desarrollo del ser humano. Se caracteriza por la incertidumbre, por la búsqueda de respuestas ante aquellas preguntas, problemas e inquietudes que se presentan, así como por la generación de angustia y ansiedad cuando hay una falta de contención (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2014)

A diferencia de las palabras emitidas por el profesor 2 de la Escuela N° 2 en las que resaltó la falta de comunicación entre los distintos niveles educativos del establecimiento (jardín maternal, inicial, primario y secundario), la psicopedagoga 2 de la Escuela N° 3 expresó que la institución organizaba talleres para padres durante el pasaje entre el nivel primario y secundario (de 7° grado a 1° año) a fin de “*modificar mucho a los observadores para que sean más pasivos para que puedan hablar, para que puedan decir*”. Si bien no se circunscribían a trabajar la temática de *bullying*, sino a otro tipo de tópicos de interés, constituía una estrategia que fomentaba una mayor participación de los padres, no limitando su accionar al trámite de la matrícula de su hijo y a la recepción de informes académicos, lo cual repercutiría en un mayor rendimiento escolar y en la autoestima de sus hijos. También reflejaría una mejora en el vínculo entre las partes en un contexto en el cual ha dejado de ser la encargada de la formación de sus hijos delegando en la escuela parte de esta tarea (Tuesca, Girón y Navarro Díaz, 2012).

Al respecto, Calvo, Verdugo y Amor (2016) señalan que la participación de los padres en el proceso educativo resulta imprescindible para alcanzar una educación de calidad y formar ciudadanos

comprometidos a las necesidades actuales de la sociedad, a su vez mejora la articulación de la educación entre escuela y familia a través de distintas acciones comunicativas tales como jornadas, uso de correo electrónico, entre otras.

Además, el director de la Escuela N° 4 manifestó que *“nos falta herramientas de cómo encarar una situación ante un grupo que hace bullying”* y en coincidencia con el profesor 2, en primer lugar, quien señaló que muchas veces resultaba dificultoso la detección del *bullying*, porque era *“algo muy chiquito, una palabra en el oído que no se da cuenta”*, motivo por el cual le *“encantaría tener más herramientas del lado de la Psicología”*, pero trataba de apoyarse en el resto del equipo que sí la tenían; y, en segundo lugar, en que era fundamental mantener un *“hilo de comunicación”* entre los estudiantes, docentes y directivos, el cual se articulaba con un buen clima institucional. Una falla en el mismo habría facilitado el desarrollo de problemáticas como el *bullying*, que habrían sido difíciles de visualizar. Por otro lado, la psicóloga de la Escuela N° 5 mencionó que el personal escolar en ese establecimiento no poseía *“mucha permeabilidad”* para formarse en *bullying*, siendo una tarea ardua lidiar con ello: *“(…) me cuesta mucho invitarlos a que se den cuenta de que no hay uno que es malo y otro bueno, sino que la situación es más compleja que eso. A veces cuesta porque desde su accionar ya están sentenciando a ese grupo y a ese chico”*.

Cabe señalar que para Fernández (1998) resulta fructífera la creación de un ambiente de comunicación sincera y expresiva en el que se respeten los distintos profesionales dentro del establecimiento educativo, puesto que el clima de relaciones entre éstos repercute directamente en la percepción que los estudiantes tienen de la convivencia. La mejora de las relaciones interpersonales implica un acuerdo en el que rija el compromiso y la confianza a fin de favorecer las decisiones colectivas, resultando un ambiente armonioso entre sus miembros un factor de prevención para la violencia escolar. La tarea del docente no se limita únicamente a determinar qué deben aprender los

estudiantes y estimular el aprendizaje, sino supervisar la dinámica del aula, predecir posibles conflictos e intervenir preventivamente.

El asesor pedagógico de la escuela N° 1 manifestó que la institución interactuaba habitualmente con el centro de estudiantes, al cual caracterizaba por poseer “*una lucidez, una capacidad, una mirada que a veces disfruto más de la creatividad de trabajar con los chicos que con los propios docentes, porque a veces nosotros nos embrollamos con temas teóricos y los pibes te van al meollo de la cuestión y te dan un aporte*”. La Ley Nacional de Educación (Ley N° 26.206, 2006) sancionada en el año 2006 otorga a los estudiantes en el artículo 126 el derecho a integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes para participar en el funcionamiento de las instituciones educativas, en un contexto en el cual son formados como sujetos responsables capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para la comprensión y transformación del entorno cultural situándose como participantes activos. También, incluye la preparación para el ejercicio de la ciudadanía democrática al desempeñarse como sujetos concientes de sus derechos y de sus obligaciones practicando el pluralismo, la cooperación y la solidaridad en respeto de los derechos humanos, tal como establece el artículo 30 de la ley mencionada.

Los centros de estudiantes posibilitan la participación de estudiantes en cuestiones que sean de su interés, orientadas hacia actividades educativas, deportivas, artísticas y recreativas, y hacia aquellas iniciativas comprometidas con la preservación e higiene del edificio, y a ofrecer jornadas culturales, una biblioteca, una fotocopidora, un bar, entre otros espacios. Estas acciones apuntan a desarrollar y fortalecer el lazo entre los distintos estudiantes y la comunidad educativa, a partir del compromiso entre los pares (Batallán, Campanini, Prudent, Enrique y Castro, 2009). La influencia del centro de estudiantes en la Escuela N° 1 era significativa, resultando beneficioso que mantuviera una relación fluida con las autoridades debido a que cuando observaban una situación problemática pedían una

reunión con los directivos a fin de presentar distintas opciones de talleres, que podía incluir la invitación de profesionales en la materia en cuestión, a través de asambleas, opciones de talleres, entre otras. A diferencia de las actividades organizadas por el personal directivo de la escuela, el asesor pedagógico señaló que *“es distinto cuando te habla un par (...) tienen sus códigos, su comprensión, tienen un parámetro cultural común”*, y en tanto habría respondido más a los intereses de los estudiantes.

El director de la Escuela N° 4 manifestó que las temáticas también eran propuestas o delimitadas por la cartera de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en el marco de la Educación Sexual Integral (ESI)⁴. No obstante, al abordaje del *bullying* no se circunscribía únicamente en el desarrollo de talleres definidos por la Ley N° 26.150, sino que las autoridades escolares podían organizar distintas instancias en las cuales se trabajaba algún tema determinado, ya sea por la visita de un representante de una Organización No Gubernamental (ONG) o algún profesional con pericia en un área en particular, no siendo necesario contextualizarlo en el marco de la ESI. *“Hay ciertos temas como la ‘ley del aborto’⁵ (Proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazado) y otros tantos temas (...) que no hace falta tener un espacio de ESI. Es algo que es parte de su proceso de enseñanza y lo planteamos a toda la escuela”*.

La psicóloga de la Escuela N° 5 no era *“partidaria de trabajar el bullying como el bullying mismo. Soy partidaria de trabajar vínculos”*, mencionando que para prevenir el *bullying* trabajaba vínculos. En cuanto al profesor 2 de la Escuela N° 2 expresó que se debería *“no sé si llamarlo prevenir,*

⁴ El Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150) fue sancionada en el año 2006 estableciendo el derecho de los educandos a recibir educación sexual integral en los establecimientos públicos, de gestión estatal y privada de todas las jurisdicciones de la República Argentina.

⁵ “Proyecto de Ley Interrupción Voluntaria del Embarazo” presentado en el año 2019 en el Congreso de la Nación Argentina.
(https://www.hcdn.gob.ar/export/hcdn/prensa/PDF/PROYECTO_DE_LEY_INTERRUPCION_VOLUNTARIA_DEL_EMBARAZO_2810-D-2019.pdf)

pero sí cuidar qué pasa en los grupos y los vínculos, y no sucede en el futuro una situación de bullying". Campelo y Lerner (2014) sostienen trabajar los vínculos es la mejor estrategia de prevención del acoso y de cualquier otra forma de violencia. En cuanto a la función docente señalan que deben observar los vínculos dentro del grupo y prestar particular atención a aquellos estudiantes que le preocupan en diferentes momentos y situaciones, no sólo dentro del salón de clase, sino en el recreo y en actividades escolares fuera del aula. Debe entender distintos episodios como señales a descifrar, indicios a decodificar que dan cuenta del funcionamiento social e institucional con el fin de crear mejores condiciones para una convivencia y para prevenir resoluciones violentas a los conflictos. Para ello el docente debe poseer información sobre los estudiantes dentro y fuera del establecimiento educativo, ya sea en su casa, en su barrio, entre otros ámbitos, para comprender qué situación está atravesando en el plano afectivo. En otras palabras, en la medida en la que el docente tenga conocimiento de cómo están los estudiantes, qué les sucede, qué no les sucede, qué actividades realizan cotidianamente, tendrá mayor capacidad de poder advertir cuando algo no anda bien y tendrá más confianza para hacérselo saber en caso de que sea necesario. La lógica de la promoción propone trabajar sobre las condiciones previas que la escuela debe instalar para que encuentren lugar ciertos vínculos y otros no.

Es de mencionar que el asesor pedagógico de la Escuela N° 1 relacionó la problemática del *bullying* con la sociedad actual, la cual entendía como *"incapaz para abarcar el diferente"*. Esta incapacidad de entender al *"diferente"* incluía distintos aspectos, modelos y comportamientos sociales que los estudiantes se habrían apropiado en sus casas, clubes y otros ámbitos para ser reproducidos en el ámbito escolar, debido a que albergaba diversos discursos conviviendo con *"el que piensa distinto, se viste distinto, ama distinto"*.

Para Blanco Guijarro (2009) la diversidad implica participar en los valores democráticos y

cultivar la solidaridad. Uno de los objetivos que se atribuye a la educación es fomentar la comprensión, la tolerancia y las relaciones entre aquellos sujetos que asisten a la escuela y también con la comunidad. La percepción y la vivencia de la diversidad permiten construir y reafirmar la propia identidad y distinguirse de otros. La inclusión en la escuela y en la sociedad no puede producirse a costa de la negación o la desvalorización de la identidad personal y cultural, resaltando la interacción que se produce entre las distintas creencias, valores, comportamientos y visiones del mundo que dan lugar a nuevos saberes que resultan enriquecedores para la comunidad educativa. Para ello es fundamental que las instituciones de formación docente sean espacios participativos, interculturales y abiertos a la diversidad, al igual que una mayor articulación de los sistemas educativos con otras instituciones de la sociedad tales como la familia, centros culturales, clubes, entre otros, con el propósito de desarrollar políticas intersectoriales que aborden de forma integral la diversidad de necesidades que tienen los estudiantes.

La psicopedagoga 2 de la Escuela N° 3 mencionó que el personal escolar tenía formación en *bullying*, habiéndolo trabajado durante su instrucción en ESI, al igual que el psicóloga de la Escuela N° 5 que manifestó que el *bullying* estaba incluido en el material de ESI que contenía la noción de afectividad relacionada con vínculos, así como el director de la Escuela N° 4 que brindaba contenidos de *bullying* y *cyberbullying* en el marco de los talleres de ESI. En ese sentido, el titular mencionó la población que asistía a la Escuela N° 4 era heterogénea, con una media de 35-40 años (“*va desde los 18 hasta la muerte nos separe*”), por lo que el *bullying* en esta franja etaria “*no tiene mucha entrada en un colegio de adultos*”, puesto que si bien se podían dar situaciones incipientes, éstas eran fácilmente detectables y enseguida solucionables a través de conversaciones debido a que se producían en un ambiente de adultos.

El programa de Educación Sexual Integral ha delimitado los lineamientos curriculares de la

ESI, contenidos y propuestas para el aula, talleres específicos sobre vínculos violentos en parejas adolescentes, discriminación y diversidad sexual y trata de personas. Incorpora la violencia, en sus vertientes de género y sexual, así como forma en sexualidad, afectividad y género que implica un componente preventivo, expresado en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes capaces de instruir personas autónomas (Baez, 2016).

La importancia de la Educación Sexual Integral se vio reflejada en una situación mencionada por el director citado vinculado a un caso de identidad sexual. Resaltó que *“a diferencia de lo adolescentes que tienen otra perspectiva de género hoy por hoy, en los colegios de adultos cuesta bastante. Entonces el tema de la inclusión de la identidad sexual es un poco más complicado. Y es algo que se trata trabajar todo el tiempo, porque se viene con una estructura desde sus casas y desde su propia realidad que es más complicado. Hay que desmitificar, deconstruir, porque todo pasa por ahí”*. Había un grupo de segundo año que estaba en primero y había empezado a tener ciertas actitudes con uno de sus compañeros, y los demás integrantes que eran espectadores de esa situación fueron a comentarlo a una autoridad. En este caso, se trabajó con tutores y con el Equipo de Orientación Escolar para evitar que se profundizara la situación.

La institución respondió convocando a una profesional de la Dirección General de la Mujer (perteneciente al Ministerio de Desarrollo Humano y Habitat del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires), quien realizó una disertación en la que trabajó la problemática del *bullying*. Luego, una organización no gubernamental (ONG) también vinculada a dicha temática brindó una charla sobre *cyberbullying* dirigida a los estudiantes. En dicho establecimiento no habría significado un tópico de riesgo la presentación de modalidad virtual del *bullying*, debido a que *“el tema de las tecnologías y de las redes no son como los adolescentes”*.

El abordaje de esta temática no se inscribió únicamente dentro de los talleres de ESI, al respecto manifestó: *“Nos ha pasado a veces surge que nos visita una ONG o algún profesional que trabaja algún tema determinado y nos parece interesante, y lo trabajamos como una jornada nuestra. No hace falta contextualizarlo en ESI. Hay ciertos temas como la Ley de Aborto y otros tantos temas como la Educación Vial y demás. (...) Es algo que es parte de su proceso de enseñanza y lo planteamos a toda la escuela”*.

El asesor pedagógico de la Escuela N° 1 estableció una vinculación entre el *bullying* con la ESI, mencionando que *“si bien es colateral, la ESI da mucho para hablar de hablar de estos temas, porque se te presenta el tema de la comprensión del otro en sus decisiones, su corporeidad, sobre su identidad”*. La institución realizó distintos encuentros fijados de acuerdo al calendario educativo, teniéndose en cuenta las inquietudes, dudas e interés de los estudiantes por distintas temáticas las cuales pueden ser género, anticoncepción, violencia, entre otras. Al respecto, añadió que *“tocar estos otros temas que son colaterales desarticula estos avances desde el acoso, porque van de alguna manera conectados”*.

5.3 Acerca de la posible utilización de procesos restaurativos como intervención en situaciones de *bullying*

Las escuelas, de acuerdo a la Oficina del Representante Especial del Secretario General sobre la Violencia contra los Niños (2013), pueden ser un ambiente ideal para promover el desarrollo y la difusión de procesos restaurativos, a través de valores de no violencia, cooperación, tolerancia y respeto entre los estudiantes, el personal educativo y la comunidad educativa en general. Pueden prevenir el uso de la violencia entre y contra los jóvenes, así como la participación de éstos en actividades ilícitas. Este tipo de procesos brindan la posibilidad de que estudiantes que se encuentran

en conflicto puedan llegar a un acuerdo mutuo que sea beneficioso no sólo para las partes, sino para la comunidad.

El asesor pedagógico de la escuela N° 1 mencionó frente a situaciones de *bullying* el establecimiento educativo trabajaba individualmente con los estudiantes que estaban involucrados y en asamblea de curso con aquellos implicados, y también con las familias, las cuales tras alguna problemática de un estudiante asistía directamente o era convocada a la escuela (en caso de que no se presentara la familia del agresor espontáneamente era citada para informarla acerca de lo que estaba aconteciendo). No solían juntar a las familias en las citaciones, pero sí a las partes, y frente a actos de mayor gravedad se elevaba posteriormente a una instancia superior que es el denominado Consejo de Convivencia.

Al respecto, consultado acerca del proceso en el cual intentaban juntar a las partes, el asesor pedagógico respondió: *“Primero hablamos con una de las partes, y después con la otra parte. Si hay necesidad se habla con las dos partes. No siempre hay necesidad de llegar a hablar con las dos partes, porque se va resolviendo previo cuando ves que se ha pacificado el conflicto, que se ha desarticulado”*. En adición, resaltó que *“ya conseguir la escucha, y que puedan expresar y salir de este rol de víctima y victimario es más que un avance. (...) Cuando empezamos a percibir que comienzan a entender y que a veces no necesito decir explícitamente ‘perdóname’, sino reconozco que te hice esto, y empieza a haber un diálogo”*. En caso de que el conflicto se sostuviera, y *“hay una de las partes que tenga más peso en el conflicto”*, esta situación se derivaba al Consejo de Convivencia, es decir, cuando no llegaban a un acuerdo.

Asimismo, añadió: *“Se media en la escucha, se permite que puedan expresarse, que escuchen, que intervengan dando una devolución con respeto, y a veces se llega a algo en común, y a veces no.*

(...) estas situaciones sacan a la luz que la víctima no es solo víctima, y que el victimario no es solo victimario. Yo me situó en ese rol y no percibo lo que he generado, que soy parte del conflicto. No hay un malo o un bueno. Hay alguien que se puede haber excedido más que el otro. Por lo general, dos sostienen un conflicto. Hacerle entender la víctima que también está aportando a la confusión, que también está generando cosas o que perciba que parte de lo que genera el otro lo vive como agresión. Al victimario hacerle sentir que reacciona porque hay un dolor, algo que lo está haciendo particularmente sensible y hacerle percibir qué parte de esto es lo que a él le genera esta sensación de vulnerabilidad”.

De este modo, el trabajo individual mencionado puede vincularse con el modelo de la conferencia víctima-agresor de los procesos restaurativos, en el cual para Zehr (2007) se trabaja con cada una de las partes por separado en el inicio. Tras haber conseguido el conseguimiento de ambos, las partes se reúnen en un encuentro organizado por un facilitador (en este caso, el asesor pedagógico del Departamento de Orientación Escolar de la institución escolar), quien coordinará un plan de reparación de la agresión y su ejecución. De acuerdo a las palabras de dicho agente, no era necesario juntar a las dos partes, porque podía resolverse el conflicto previamente cuando se trabajaba individualmente.

Otro dispositivo que utilizó la Escuela N° 1 es la asamblea de curso que también trabajaba las distintas problemáticas que pueden afectar a los estudiantes. De acuerdo a Iglesias Varela, de la Madrid Heitzmann, Ramos Pérez, Robles Montes y Serrano de Haro (2013), se trata de un acto cooperativo, participativo, en la que se toman decisiones sobre cualquier tema: organización, dinámica, preocupaciones, problemas de convivencia como insultos y falta de entendimiento con profesores, mantenimiento del aula, entre otros. El objetivo de esta técnica es dinamizar y organizar la vida escolar, ofreciendo al alumnado la posibilidad de participar activamente en su construcción de diferentes

maneras: consensuando y autogestionando, por ejemplo, las normas de convivencia. De este modo, se convierte en una gran ayuda en la resolución de los conflictos entre iguales, ya que se brinda la oportunidad de expresar, escuchar, argumentar, siempre desde el respeto, dando lugar a la generación de situaciones de diálogo inéditas que logren que los estudiantes hicieran más suyo todo lo que abordan.

El asesor pedagógico de dicho establecimiento educativo manifestó en qué consistía la operatoria de la asamblea de curso: *“Cuando se presenta una situación puntual, sea una diferencia de alumno con docente, alumnos entre sí, se pide un día la hora o un módulo a un docente, que esté el tutor del curso presente, que el preceptor-docente, y en la medida de lo posible alguien del DOE (Departamento de Orientación Escolar) esté presente (sea la psicopedagoga, la psicóloga o yo), y si fuera muy serio el vicedirector. (...) Se plantea el tema, se deja que los chicos se expresen, que puedan decir por qué han llegado a vivir esa situación, y a partir de ahí se van articulando recursos, se les van dando otras miradas como para que ellos puedan desandar este ciclo de violencia institucional que se pacifica”*.

En general, la asamblea de curso solía convocarse cuando ocurría un tema puntual y se trabajaba sobre ese hecho. No era frecuente que la institución funcionara si no hubiese alguna situación. Si se tratara de otro tipo de tema se trabajaba con los delegados de los cursos en una reunión, y luego ellos bajaban la información al curso. Para su convocatoria se hablaba con algún docente que pudiera ceder un módulo (horario), o las horas del tutor. En caso de que fuera necesario se realizaba cada 15 días intentando que no se llevara a cabo en el mismo módulo para no quitarle tiempo al mismo docente, reiterándose la cantidad de veces que sea necesaria. Constituía *“un espacio de diálogo abierto donde todos pueden expresarse, y hace bien”*, el cual se caracterizaba por valores democráticos y de respeto.

A propósito, Steele Garza y Rodríguez Calderón (2016) señalan que dentro de las prácticas restaurativas existe la democracia como forma para resolver los problemas que ayuda a desarrollar una conciencia sana para solucionar conflictos dentro de la comunidad escolar, implicando una participación colectiva de la misma. Contribuye a construir una sociedad más democrática, generando confianza entre las partes para llevar a cabo un proceso en el que las necesidades de cada parte serán escuchadas y tomadas en cuenta por la misma comunidad escolar, y no de manera unilateral. No pretende señalar a un culpable por originar un conflicto, sino busca la restauración de las relaciones entre las partes, debiendo resolver el origen del conflicto para sacarlo de raíz para evitar que vuelva a emerger.

La práctica del círculo presenta ciertas coincidencias con el Consejo de Convivencia, en tanto está compuesta miembros de la comunidad educativa tales como estudiantes, padres de éstos, docentes, representantes del Departamento de Orientación Escolar y del equipo directivo, en el cual se presenta públicamente los hechos que sustentan la acusación contra un estudiante agresor. El Consejo delibera, escucha a determinados testigos, se le otorga derecho a réplica, es escuchado y luego delibera para establecer qué medidas se van a tomar. Que se arribe a esta instancia, implica que no se buscaría que el agresor asumiera la responsabilidad de comportamiento, sino que haya un consenso en la sanción que se tomará, no estando presente una oportunidad de restaurar el equilibrio entre las partes. Respecto a la víctima, ésta participaría en el círculo, pero no en el Consejo para evitar que sea revictimizada debido a que ya expresó su posición acerca de los acontecimientos (Merino Ortiz y Romera Antón, 1998).

En otras palabras, el Consejo de Convivencia es un órgano escolar que tiene como finalidad la aplicación de una sanción, convocado cuando no se llega a un acuerdo entre las partes en un conflicto. Tanto agresor como víctima ya habían realizado su descargo acerca de la que situación que los ataña,

teniendo el agresor la posibilidad de brindar testimonio antes de que el Consejo delibere, y no participando la víctima del mismo. No tendría definida una figura como la del facilitador en la práctica del círculo.

Por otro lado, la Escuela N° 3 intervino en el Caso II descrito anteriormente, trabajando con las familias. Si bien no se poseía la suficiente información acerca de si el Departamento de Orientación Escolar juntó a las partes o cómo trabajó en profundidad esta situación, la psicopedagoga N° 2 manifestó que “*se trabajó un montón con las familias (...) para que sus hijos no continúen con la agresión*”. Sin embargo, resulta sugerente que la sanción implicó que los agresores realizaran un taller en contra del *bullying* y fuera presentado al resto de los estudiantes de la institución, y este trabajo de concientización fue realizado en conjunto con la víctima, habiendo sido decidido voluntariamente. Esta concepción coincide con lo propuesto por Oficina del Representante Especial del Secretario General sobre la Violencia contra los Niños (2013) que establece que las partes elaboran un plan para resolver el daño provocado, el cual será acordado mutuamente y bajo la tutela del facilitador, en este caso la psicopedagoga N° 3.

Cabe destacar que la psicopedagoga de la Escuela N° 3 mencionó haber realizado una Especialización en Mediación Educativa en la Universidad de Buenos Aires en el año 2001, y posteriormente hizo un complemento en “Habilidades comunicacionales”. Manifestó que se debería “*insistir en la formación de docentes y alumnos*” en esta área. La profesional propuso trabajar con mediación en la institución y fue rechazado por las autoridades escolares. Describió cómo sería el *modus operandi* el cual, en primer lugar, invitaba a hablar a las partes separadamente para escuchar el descargo de cada uno. No siempre asistía personal del Departamento de Orientación escolar, sino muchas veces intervenía personal directivo o el docente. Tras escuchar a cada una de las partes por separados, se promovía la reflexión acerca de la consecuencia de lo que hizo para comprender el enojo

o el dolor de una y otra parte. Se habilitaba a que se conectara con ese dolor y ese enojo (lo que no justificaba el uso de ese enojo inapropiado), resultando necesario debido a que “*la impunidad no ayuda a nadie, ni al victimario, ni a la víctima, ni a los testigos*”, y se buscaba intervenir preventivamente, o en el momento antes de que se profundizara y dificultara la situación.

Para Capomasi (2015) la mediación escolar es fundamental para reflexionar, escuchar, dialogar y solucionar de modo pacífico las controversias, a fin de sentar las bases para eventuales conflictos y para que los estudiantes comprendan que una controversia puede ser solucionada por medio de la palabra, la escucha y el respeto mutuo y no con la intervención de cualquier tipo de violencia. La mediación está dirigida principalmente a conflictos interpersonales que suceden entre individuos o un grupo de ellos. Allí las partes tendrán la oportunidad de reunirse, así emergerá el reconocimiento de las diferentes maneras de percibir el mundo, sus valores y formas de comunicación, debiéndose convertirse en socios para resolver el conflicto en lugar de adversarios. En tanto se utilice en contextos en los que los involucrados mantengan un vínculo continuo como sucede en la escuela, permite restablecer la comunicación entre aquellos que seguirán relacionándose en el futuro, no recomendándose su empleo en situaciones de violencia graves que puedan incluir empleo de armas y abuso sexual. Por otro lado, su utilización construye un sentido más fuerte de cooperación y comunidad con la escuela, mejorando el ambiente en el salón de clase por medio de la disminución de la hostilidad y de las relaciones entre el estudiante y el maestro, y desarrollando pensamiento crítico y habilidades en la solución de problemas.

La psicopedagoga N° 2 mencionó utilizar la mediación en su trabajo dentro del establecimiento educativo, y pese a que las autoridades declinaron su propuesta de trabajar con esta metodología, insistió en que se debería formar docentes y estudiantes en la misma. La negativa institucional de emplear distintas modalidades para la resolución de conflictos en las cuales la profesional ha sido

instruida habría dado cuenta de que la aplicación de distintos instrumentos en el establecimiento educativo podría haber resultado impedida por los directivos, no descartándose que pudiera ocurrir lo mismo con los procesos restaurativos. Por lo tanto, la utilización de estas técnicas podría toparse con obstáculos puestos por la propia escuela.

6 Conclusiones

Las principales intervenciones utilizadas por las escuelas de la Comuna N° 2 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el período 2014-2018 para la detección y prevención del *bullying* fueron la utilización de talleres organizados por los agresores en contra del *bullying*, así como de la participación de un Consejo de Convivencia que toma una decisión sobre la conducta del agresor, el cual está integrado por docentes, padres, estudiantes, miembros del Departamento de Orientación Escolar y directivos. La participación de múltiples actores en la resolución de conflictos resultó beneficiosa para reparar el daño realizado que no sólo atañó a la víctima, sino a la comunidad educativa en sí.

Entre otras medidas adoptadas por establecimientos educativos, se destacó la asamblea del curso, instaurando un espacio de diálogo en el salón de clase de un profesor o autoridad escolar con los estudiantes con el objeto de abordar situaciones de la vida escolar vinculadas a la dinámica del grupo y a los problemas de convivencia. La promoción de valores de cooperación, solidaridad y diversidad en el grupo-clase contribuiría a la mejora en el clima escolar y en la convivencia a fin de prevenir futuros conflictos.

En adición, otra intervención realizada por las escuelas fue la convocatoria de los directivos de las escuelas, con participación de los Departamentos de Orientación Escolar, para tener una reunión individualizada con la víctima y, por otro lado, con el agresor o los agresores. En estos encuentros también las autoridades podían llamar a los padres de ambas partes por separado. Esta modalidad resultó incompleta, debido a que redujo el conflicto a la lógica víctima-agresores, dificultando la responsabilización de los actos de los agresores y dejando de lado a los espectadores, así como al daño realizado en el seno de la comunidad educativa.

En materia preventiva, se detectó que distintos actores escolares declararon haber recibido formación en *bullying* durante su trayectoria educativa y experiencia profesional, destacando que parte de ellos mencionaron que había sido insuficiente y escasa. En este tipo de temáticas la formación y capacitación debería ser permanente, puesto que se trata de una problemática que continúa complejizándose, por ejemplo, con la modalidad virtual del hostigamiento denominado *cyberbullying* que va más allá de su presentación tradicional al incorporar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. A su vez, se enfatizó en la importancia de trabajar con los testigos silenciosos y de fortalecer los lazos interpersonales de los estudiantes dentro del mismo curso y de la escuela, a fin de optimizar el vínculo en la comunidad educativa.

Cabe señalar que se extrae de la investigación que el *cyberbullying* fue una modalidad no muy explorada por parte de las autoridades escolares. Constituiría un territorio a ser investigado, pudiendo ser incluso más peligroso que el *bullying* entendido tradicionalmente, en función a que podría desarrollarse fuera del horario escolar, y que no podría ser monitoreado por los padres y agentes escolares debido a que se realizaría en redes sociales cuyas cuentas son privadas y que pertenecerían a la intimidad de los estudiantes.

En una situación de agresión virtual se intervino buscando la responsabilización del ofensor por el daño ocasionado, realizando el Departamento de Orientación Escolar un acompañamiento de las partes durante el proceso. En el abordaje debería haber sido incluida también a la familia, debido a que no se produjo únicamente en el ámbito educativo. En este caso, la línea entre el mundo escolar y extraescolar se volvió difusa.

Un hallazgo de la investigación al analizar el flujo de información fue localizar un déficit en el seguimiento de la trayectoria educativa del estudiante en escuelas que poseen distintos niveles

educativos, reflejado en la falta de canales de comunicación dentro del establecimiento. Este desconocimiento institucional de la historia del sujeto, así como de la dinámica de los grupos en niveles precedentes, resultaría contraproducente debido a que no se poseería información suficiente para realizar pertinentes intervenciones frente a esta problemática.

Asimismo, se detectó que la sobreetiquetación del término *bullying* se extendió a todo tipo de conflicto dentro de la escuela y se extrapoló a otros ámbitos externos a la misma, por parte de los estudiantes, padres y de los actores educativos. El aplicacionismo de dicha noción dificultaría el abordaje ante este tipo de situaciones a fin de realizar estrategias de intervención debido a un desconocimiento teórico, principalmente motorizado por los medios de comunicación al considerar toda situación de sometimiento como un acto de *bullying*.

Es importante destacar que la Educación Sexual Integral (ESI) operó como un instrumento preventivo para el *bullying*, puesto que la ESI permitió abordar cuestiones vinculadas a la violencia, la identidad, la corporeidad, el género y la diversidad, pudiendo desarticular colateralmente situaciones de acoso, en los encuentros fijados por calendario según establece la ley, promoviendo saberes y habilidades para la toma de decisiones responsables y críticas en relación a los derechos de los niños, niñas y adolescentes en el plano inter e intrapersonal.

Cabe mencionar que mayormente las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires no poseerían protocolos para intervenir ante situaciones de *bullying*, destacando el caso de un establecimiento educativo en el cual una profesional manifestó que la institución posee un protocolo que respondería a los lineamientos trazados por la cartera de educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que no fue utilizado aún porque no había habido ningún caso de *bullying*. Sin embargo, otra colega de la misma escuela relató un episodio detalladamente el cual lo definió como *bullying*.

Ésto reflejaría que no hay una estrecha comunicación intrainstitucional sobre cómo se intervendría ante esta problemática, ni tampoco canales entre las escuelas y las máximas autoridades educativas del distrito, según se extrajo de las entrevistas.

A partir del análisis realizado, se detectó dispositivos que aún sin ser nombrados de esa manera operaron como procesos restaurativos tales como el Consejo de Convivencia, la asamblea de curso y el intento de juntar a las partes tras entrevistarlos por separado. Estas modalidades de intervención podrían nutrirse con nociones de las prácticas restaurativas con el objeto de que sean susceptibles de ser protocolizadas, y luego de ser aplicadas ante actos de *bullying*. Resultaría beneficioso puesto que habría un criterio en común por parte de los distintos actores escolares para intervenir en este tipo de situaciones, y los profesionales deberían ser capacitados en procesos restaurativos, en aras de optimizar y fortalecer las relaciones interpersonales en el seno de la comunidad educativa que se vería plasmado a mediano y largo plazo, debido a que los estudiantes permanecerían muchos años en la institución durante su carrera educativa.

Habría que tener cuidado con la tendencia a la criminalización que se lleva a cabo en el ámbito escolar equiparando los problemas de convivencia con el delito, en función a los supuestos de que existen individuos "violentos", "peligrosos" y futuros delincuentes, con la figura del victimario (propia del discurso jurídico y no pedagógico). Tampoco se debería explicar el *bullying* con un discurso biologicista que explica la conducta de los estudiantes como un producto de alteraciones genéticas o metabólicas del organismo, sino que hay que pensar en los procesos de interacción de los sujetos y el modo en que esos lazos sociales se ven dañados.

La utilización de procesos restaurativos en la escuela permitiría prevenir, detectar, gestionar y resolver situaciones diarias que se presentan por la convivencia de los distintos actores, y su aplicación

pretendería resarcir un daño ocasionado directamente en la comunidad educativa, estableciendo un ambiente idóneo hacia la solución de controversias cotidianas que se puedan producir en la escuela. Y al tratarse de una problemática en la cual se ve afectada la comunidad, es necesario que no sólo los padres y autoridades escolares intervengan ante esta problemática, sino también el Estado debería desarrollar y difundir políticas públicas, protocolos, entre otros instrumentos, para atender esta problemática social con el objeto de garantizar a los sujetos su desarrollo personal y el bienestar, priorizando el interés superior del niño.

7 Referencias

- Aguirre, A. M., Caro, M., Fernández, S. y Silvero, M. (2016). *Familia, escuela y sociedad. Manual para maestros*. Logroño: UNIR.
- Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la prevención del conflicto. *Revista ORBIS*, 7, 23-45.
- Argüello Zepeda, F. y Delgadillo Guzmán, D. (2013). El bullying una manifestación de deterioro en la interacción social entre pares. *Raximhai*, 9(3), pp. 65-80.
- Avilés Martínez, J. M. (2013). Análisis psicosocial del ciberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del psicólogo*, 34(1), 65-73.
- Avilés Martínez, J. M. (2003). *Bullying: intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: STEE-EILAS.
- Avilés Martínez, J. M., Irurtia Muñiz, M. J. y Alonso Elvira, M. N. (2008). Víctimas y bullying. Pasos para la intervención con las víctimas. *Amazonica Revista de Psicopedagogía, Psicología Escolar y Educación*, 1, 83-103.
- Baez, J. (2016). La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 71-86.

- Batallán, C., Campanini, S., Prudent, E., Enrique, I. y Castro, S. (2009). La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate. *Revista Última Década*, 30, 41-66.
- Bazemore G. & Umbreit, M. (2001). A comparison of four restorative conferencing models by the Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. En Perry, J. G. (ed.), *Repairing Communities Through Restorative Justice* (pp. 67-105). Lanham: American Correctional Association.
- Bassaletti-Contreras, R. (2013). Construyendo realidades: usos de bullying en discursos chilenos. *Summa Psicológica UST*, 10(1), 9-22.
- Blanco Guijarro, M. R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En Marchesi Ullastres, A., Tedesco, J. C. y Coll Salvador, C. (coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 87-100). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Brener, G. (2014). Violencia escolar bajo sospecha En Kaplan, A. y Berezan, Y. (comp.), *Hablemos de violencia. Problemas sociales que atraviesan las escuelas. Desafíos para docentes, padres y alumnos* (pp. 47-58). Buenos Aires: Noveduc.
- Calvo, M. I., Verdugo, M. A. y Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10, 99-113.

- Campelo, A. (2016). *Bullying y criminalización de la infancia. Cómo intervenir desde un enfoque de derecho*. Buenos Aires: Noveduc libros.
- Campelo, A. y Lerner, M. (2014). *Acoso entre pares: orientación para actuar desde la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Capomasi, R. P. (2015). Abordaje preventivo del *bullying* a través de la mediación escolar. En Seda, J. A. (comp.), *Dilemas del bullying: de la urgencia a la oportunidad: aprendizaje afectivo, dinámicas grupales y experiencias de intervención* (pp. 125-143). Buenos Aires: Noveduc.
- Carozzo Campos, J. C. (2017). *La nueva triada del bullying*. Lima: Fondo Editorial del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Carozzo Campos, J. C. (2014). Los espectadores y el código del silencio. *Revista ESPIGA*, 14(29), pp. 1-8.
- Carnevali Rodríguez, R. (2017). La justicia restaurativa como mecanismo de solución de conflictos. Su examen desde el derecho penal. *Justicia Juris*, 13(1), 122-132.
- Castro Santander, A. y Reta Bravo, C. (2013). *Bullying blando, bullying duro y cyberbullying. Nuevas violencias y consumos culturales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Castro Santander, A. (2012). *Conflictos en la escuela en la era digital: tecnología y violencia*. Buenos Aires: Bonum.

- Castro Santander, A. (2016). *Gestión escolar del maltrato y el abuso infantil. Familia, escuela y entorno*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Collel i Caralt, J. y Escudé Miquel, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 9-14.
- Collet, J. (2018). Vigilar y castigar en la escuela hoy: repensar el conflicto, el control y la disciplina desde la democracia agonista. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 7,
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Buenos Aires: Noveduc.
- Crespillo Álvarez, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*, 5, 257-261.
- Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Del Rey, R. y Ortega Ruíz, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-90.

- Di Leo, J. F. (2008). Violencias y escuelas: despliegue del problema. En Kornbilt, A. L., *Violencia escolar y climas sociales* (pp. 17-42). Buenos Aires: Biblios.
- Di Napoli, P. N. (2016). La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado del arte. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 24, 61-84.
- Diazgranados Ferráns, S., Falk Feigenberg, L. & Selman, R. L. (2012). Rules of the Culture and Personal Needs: Witnesses' Decision-Making Processes to Deal with Situations of Bullying in Middle School. *Harvard Educational Review*, 82(4), 445-470.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Domenech, E. (2007). El banco mundial en el país de la desigualdad. Políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina. En Grimson, A. (comp.), *Cultura y neoliberalismo* (pp. 61-89). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Domínguez López, F. y Manzo Chávez, M. C. (2011). Las manifestaciones del bullying en adolescentes. *Uaricha. Revista de Psicología*, 8(17), 19-33.
- Domínguez Martínez, S. (2010). La educación, cosa de dos: la escuela y la familia. *Revista Digital para la Profesionales de la Enseñanza*, 8, 1-15.

- Domingo de la Fuente, V. (2017). Justicia restaurativa como ciencia penal o social, encaminada a mejorar la justicia. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, 73-90.
- Dos Santos Coelho, G. (2015). "Pantriste" y el despertar sangriento al problema del bullying. Recuperado de https://www.clarin.com/ultimo-momento/argentina-desperto-sangre-problema-bullying_0_r1aWHFPXl.html
- Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D. y Paré, M.H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Barcelona: Editorial UOC.
- Fernández García, I. (2004). La intervención del maltrato escolar en el medio escolar, basada en la mejora de las relaciones interpersonales y de amistad entre iguales. *Tabanque*, 18, 117-134.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Ferreira, H. A., Peretti, G. C., Carandino, E. A., Eberle, M. J., Provinciali, D. M., Rimondino, R. E., Salgueiro, A. M. (2006). Educación media en Argentina. ¿El problema de los problemas...? *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(4), 1-19.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de*

Formación del Profesorado, 70, 31-61.

Fortunato, M. A. (2015). El *bullying* como contenido y oportunidad de enseñanza. En Seda, J. A. (comp.), *Dilemas del bullying: de la urgencia a la oportunidad: aprendizaje afectivo, dinámicas grupales y experiencias de intervención* (pp. 33-42). Buenos Aires: Noveduc.

Freud, S. (1993). Tres ensayos de la teoría sexual. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras Completas: Sigmund Freud* (Vol. 7, pp. 109-222). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado 1905).

Freud, S. (2005). El malestar en la cultura. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras Completas: Sigmund Freud* (Vol. 21, pp. 57-140). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado 1930).

García Fernández, C. M., Romera Félix, E. M. y Ortega Ruiz, R. (2015). Relaciones entre el *bullying* y el *cyberbullying*: prevalencia y co-ocurrencia. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 49-61.

García Montañez, M. V. y Ascensio Martínez, C. A. (2015). *Bullying* y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38.

González, T. (2010). Keeping kids in schools: Restorative justice, punitive discipline, and the school to prison pipeline. *Journal of Law and Education*, 41(2), 281-235.

- Harris, P. R. (2013). *Developing high performance leaders. A behavioral science guide for the knowledge of work culture*. Ciudad de Nueva York: Routledge.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2015). *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Thousand Oaks, California: Sage publications.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2004). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Iglesias Varela, B., de la Madrid Heitzmann, L., Ramos Pérez, A., Robles Montes, C. y Serrano de Haro, A. (2013). Metodologías innovadoras e inclusivas en educación secundaria: los grupos interactivos y la asamblea de aula. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 22, 111-126.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2014). *Prevención del acoso escolar: Bullying y cyberbullying*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Jiménez, M., Luengo, J. J., Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 11-49.
- Kalbermatter, C., Komyk, A. y Ciapponi, C. (2012). *¿De qué lado estás? Bullying (maltrato entre pares)*. Florida: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- Kaplan, C. V. (2011). *Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los*

estudiantes. *Propuesta Educativa Número 35, 1*, 95-103.

Kaplan, C. V. (abril, 2014). *La judicialización de la vida educativa. El bullying como categoría de naturaleza política*. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales “Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación”, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/SCSE/II-2014/paper/viewFile/1951/750>

Kazet, R. (2009). Los estudios de caso y el problema de la selección de la muestra. Aportes del Sistema de Matrices de Datos. *Subjetividad y Procesos Cognitivos, 13*, 71-89.

Kovacevic, A. & Nikolic, D. (2015). Automatic detection of cyberbullying to make internet a safer environment. En *Violence and Society: Breakthroughs in research and practise* (pp. 31-45). Hershey, Pensilvania: IGI Global.

Kowalski, R., Limber, S. y Agatston, P. (2008). *Cyberbullying Bullying in the Digital Age*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishing.

Landeros, L. y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. Ciudad de México: INEE.

Lauretti, P., González, L. y Flores, Y. (2009). Cine interactivo como forma de intervención grupal. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 6(2)*,

Ley N° 24.195. *Boletín Oficial de la República Argentina*: Buenos Aires, Argentina. 29 de abril de 1993.

Ley N° 26.061. *Boletín Oficial de la República Argentina*: Buenos Aires, Argentina. 21 de octubre de 2015.

Ley N° 26.892. *Boletín Oficial de la República Argentina*: Buenos Aires, Argentina, 01 de octubre de 2013.

Ley N° 26.994. *Boletín Oficial de la República Argentina*: Buenos Aires, Argentina, 07 de octubre de 2014.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Madriaza, P. (2008). Violencia escolar en Argentina. En Guajardo García, C. (ed.), *Seguridad y prevención: la situación de Argentina, Chile y Uruguay durante 2007* (pp. 97-113). Santiago, Chile: Centro Internacional para la Prevención de la Criminalidad/Universidad Alberto Hurtado.

Maeztu Herrera, B. (2004). Colaboración familia-escuela en diversidad. *Tavira. Revista en Ciencias de la Educación*, 20, 59-80.

Mercado Maldonado, A. y Hernández Oliva, A. V. (2010). *Convergencia*, 53, 229-251.

- Merino Ortiz, C. y Romera Antón, C. (1998). Conferencias de grupos familiares y sentencias circulares: dos formas ancestrales de resolución de conflictos dentro del paradigma restaurativo. *Eguzkilo*, 12, 285-303.
- Marchiori, H. (2008). *Criminología. La víctima del delito*. Ciudad de México: Porrúa.
- Márquez Cárdenas, A. E. (2007). La Justicia Restaurativa versus la Justicia Retributiva en el contexto del sistema procesal de tendencia acusatoria. Prolegómenos. *Derechos y Valores*, 10(20), 201-212.
- Mavroudis, N. & Bournelli, P. (2016). The role of drama in education in counteracting bullying in schools. *Cogent Education*, 3, 1-12.
- Mendoza González B. y Maldonado Ramírez, V. (2016). Acoso escolar y habilidades sociales en el alumnado de educación básica, *Ciencia Ergo-Sum*, 24(2), 109-116.
- Moratal Ibáñez, L. M., Bertilotti, L., Debenedetti, S., Degrossi, C. y Aldana Marcos, H. (2010). Aplicación del cine como estrategia didáctica para la enseñanza de la investigación científica. *Revista de Medicina y Películas*, 6, 24-28.
- Muraciale, M. L. y Viale, V. (2016). “Daño sin huellas”. Prevención del *ciberbullying*. En Kaplan, A. y Berezán, Y. (comps.), *De la violencia a la convivencia. Contribuciones para construir comunidades educativas saludables* (pp. 153-165). Buenos Aires: Noveduc libros.

Nicolau, A. (2012). Globalización y política educativa en Argentina desde el Análisis Político del Discurso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 1-15.

Ochoa Cervantes, A. y Diez Martínez, E. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 667-684.

Oficina del Representante Especial del Secretario General sobre la Violencia contra los Niños. (2013). *Promover la justicia restaurativa para niñas, niños y adolescentes*. Recuperado de https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/documents/publications/restorative_justice_spanish.pdf

Olalde Altarejos, A. J. (2010). Mediación y justicia restaurativa: innovaciones metodológicas del trabajo social en la jurisdicción penal. *Miscelánea Comillas*, 68(133), 761-790.

Olweus, D. (1997) Bully/Victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Onetto, F. L. (2008). *Climas educativos y pronósticos de violencia: condiciones institucionales de la convivencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.

- Oraisón, M. y Pérez, A. M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 15-29.
- Organización de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2006). *Manual sobre programas de justicia restaurativa. Serie de manuales sobre justicia penal*. Recuperado de https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Manual_sobre_programas_de_justicia_restaurativa.pdf
- Ortega Ruíz, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.
- Ortega Ruíz, R., Del Rey, R. y Casas, J.A. (2016). Evaluar el bullying y el ciberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 77-79.
- Ortega Ruíz, P., Mínguez Vallejos, R. y Rodes Bravo, M. L. (2000). Autoestima: un nuevo concepto y su medida. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 12, 45-66.
- Osorio, F. (2013). *Bullying. Matón o víctima. ¿Cuál es tu hijo?* Buenos Aires: Urano.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Pérez Saucedo, J. B. y Zaragoza Huerta, J. (2011). Justicia restaurativa: del castigo a la reparación. En Campos Domínguez, F. G., Cienfuegos Salgado, D., Rodríguez Lozano, L. G., Zaragoza Huerta, J. (coords.). *Entre libertad y castigo: dilemas del estado*

contemporáneo. Estudios en homenaje a la Maestra Emma Mendoza Bremauntz (pp. 639-654). Laguna: Ciudad de México.

Polaino Lorente, A. (2006). La violencia en las aulas. *Escuela abierta*, 9, 7-28.

Prieto Quezada, M. T. y Carrillo Navarro, J. S. (2009). Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de la vida afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 1-8.

Prieto Quezada, M. T., Carrillo Navarro, J. S. y Lucio López, L. A. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales. *Innovación educativa*, 15(68), 33-47.

Puértolas Jiménez A. y Montiel Juan, I. (2017). Bullying en la educación secundaria: una revisión sobre las características de las víctimas y las víctimas-acosadores y las consecuencias de su victimización. *Revista de Victimología*, 5, 85-128.

Ramírez Grajeda, B. (2017). La identidad como construcción de sentido. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 14(33), 195-216.

Rey Alamillo, R. y Ortega Ruíz, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89.

Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: and what to do about it*. Melbourne, Australia: ACER Press.

- Rodríguez Nebot, J. (2012). Bullying & Hiperconectados. En Chávez Hernández, A. M., Macías García, L. F. y Klein A. (comp.), *Salud mental y malestar subjetivo. Debates en Latinoamérica* (pp. 77-98). Buenos Aires: Manantial.
- Román, M. y Murillo, F. J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, 37-54
- Rosental, R. (2014). *Bullying, Metodología Práctica Rosental*. Buenos Aires: Dunken.
- Sampedro Arrubla, J.A. (2010). La Justicia Restaurativa: una nueva vía, desde las víctimas, en la solución al conflicto penal. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 8(17), 87-124.
- Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión de conocimiento. *Última década*, 42, 153-178
- Saneleuterio, E. y López-García Torres, R. (2017). Violencia escolar: derechos y deberes para la convivencia. *Tendencias pedagógicas*, 30, 267-280.
- Sánchez-Jiménez, V. y Ortega Ruíz, R. (2010). El estudio científico del fenómeno bullying. En Ortega Ruíz, R. (coord.). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza
- Seda, J. (2014). Contractualismo y gestión de la convivencia escolar. En Kaplan, A. y Berezán,

- Y. (comp.), *Hablemos de violencia. Problemas sociales que atraviesan las escuelas. Desafíos para docentes, padres y alumnos* (pp. 59-72). Buenos Aires: Noveduc libros.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Steele Garza, J. y Rodríguez Calderón, D. (2016). Las prácticas restaurativas como forma de solución de conflictos en las comunidades escolares. En Gorjón Gómez, G. J. (coord.). *Tratado de justicia restaurativa. Un enfoque integrador* (pp. 178-198). Ciudad de México: Tirant lo Blanch.
- Somoza, A. R. (2015). *Bullying: no es cosa de chicos*. Buenos Aires: Fortalecer.
- Subijana Zunzunugui, I. J. (2007). El acoso escolar. Un apunte victimológico. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 9, 1-32.
- Tomaello, F. (2014). *Bullying. Criar con confianza en una sociedad violenta*. Ciudad de Buenos Aires: Albatros.
- Trindade, V. A. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En Schettini, P. y Cortazzo, I. (coords.). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (pp. 18-35). La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.

- Tuesca, V. R. J., Girón, M. M. M. y Navarro Díaz, L. R. (2012). Estrategia educativa para la participación de los padres en compromisos escolares. *Escenarios*, 10(2), 119-127.
- Valencia Grajales, J. F. y Marin Galeano, M. S. (2017). El panóptico más allá de vigilar y castigar. *Kavilando*, 9(2), 511-529.
- Vaz Serra, A. (2015). Lo que un buen autoconcepto puede hacer de nosotros. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace. Revista Iberoamericana de Psicosomática*, 116, 47-56.
- Vázquez, C. y Fernández Mouján J. (2016). Adolescencia y sociedad. La construcción de la identidad en tiempo de inmediatez. *Psocial*, 2, 38-55.
- Vázquez, M. (2016). Cine-debate con abordaje filosófico: Hacia la posibilidad de una metodología didáctica. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 3(5), 139-151.
- Voloschin, C., Becerra, G. y Simkin, H. (2016) Bullying escolar, dominancia y autoestima. Una mirada desde la psicología social. *Revista de Ciencias Sociales*, 92, 62-67.
- Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, Illinois: Research Press.

Zehr, H. (2007). El pequeño libro de la justicia restaurativa. *Good Books*: Intercourse.

Zysman, M. (2014). *Bullying. Cómo prevenir e intervenir en situaciones de acoso escolar*.

Buenos Aires: Paidós.

8 Anexos

ESCUELA N° 1:

1. Entrevista a asesor pedagógico.

Entrevistador: ¿Qué entendés por *bullying*?

Asesor pedagógico: Es una modalidad de acoso, la incapacidad de poder entender al diferente en cualquier rango. La adolescencia es muy propicia para este tipo de cosas. La problemática de hoy que hace muy severo el tema es que vivimos en una sociedad incapaz de abarcar al diferente. Entonces ésta es la mayor dificultad que agrava el tema. Los chicos reproducen estos modelos y comportamientos sociales fuera de la escuela. Los traen de la casa, los traen de los clubes, de muchos otros ámbitos donde ellos se desarrollan, y acá se ve multiplicado porque en la escuela te ves obligado a convivir con el que piensa distinto, se viste distinto, ama distinto, actúa distinto. Ahí es como que recrudece todo esto.

Entrevistador: ¿Ésta es una escuela pública?

Asesor pedagógico: Sí, pública.

Entrevistador: Imagino que conviven muchos más discursos que en un establecimiento privado.

Asesor pedagógico: La diferencia es que en el privado también está, pero se solapa, porque cuando entrás a una institución privada tenés que adecuarte a un montón de parámetros si es un establecimiento confesional, o un establecimiento laico desarrolla ciertos valores. Entonces vos te adecuas a esto, y de alguna manera la institución de pone límites en función de eso. Muchas veces está escondido, está silenciado. Yo conozco instituciones privadas laicas donde de verdad la diversidad se puede vivir y lo tienen como parámetro, como una riqueza, como un valor y vos ves que está toda la expresión dada. En cambio, en otros no. Ves que está presente, pero de esto no se habla, no lo hagas público, esto hacelo fuera del colegio. Siempre estuve en lo público. Hice intentos de entrar a lo privado, y de verdad no me gustaba los límites que ponían. Para colmo mi área es la Filosofía. Me querían condicionar a

dar filosofía tomista. Santo Tomás (de Aquino) fue del siglo XIII. El siglo XIII fue medieval. No podemos seguir dándole a los pibes una comprensión de un marco cultural que hoy ya no existe. Y cuando vos planteás esto, la libertad de cátedra no existe. A nosotros no nos interesa que des esto, no nos interesa. No es que era Historia Medieval, sino Pensamiento Contemporáneo. No sé si voy a poder trabajar así. Siempre me decidí a trabajar en la escuela pública desde hace 15 años.

Entrevistador: ¿Recibiste formación en esta problemática?

Asesor pedagógico: Sí, porque yo hice la Diplomatura en Derechos Humanos. Entonces ahí tenemos mucha formación en el área ésta, aparte de la diversidad y todo esto, pero también en el área de acoso. En el profesorado no nos daban ninguna pauta. Sí lo tocabas en alguna que otra materia. No era parte de un contenido propio. Después hice la Tecnicatura en Administración Educativa, y la verdad que tampoco fue parte como contenido específico de alguna materia. Ya en la Diplomatura sí fue parte de un contenido. La terminé hace dos años.

Entrevistador: ¿Tenés conocimiento si el personal escolar cuenta con formación?

Asesor pedagógico: Se trabaja mucho el tema. En realidad, siempre está vigente. Siempre por una temática puntual de algún acontecimiento, o porque se trabaja en el ámbito escolar. Si bien es colateral, la Educación Sexual Integral (ESI) da mucho para hablar de estos temas, porque se te presenta el tema de la comprensión del otro en sus decisiones sobre su corporeidad, sobre su identidad. Entonces ahí se da para trabajar esto. El preceptor a cargo también tiene que hacer esfuerzos de comprensión de todo este proceso. También hay muchas asambleas de curso donde todos estos temas se trabajan muchísimo, y ahí participa el tutor, el docente que corresponde del área y el preceptor. Entonces se ven los docentes obligados a estar trabajando constantemente este tema desde lo práctico, pero te obliga a tener el recurso teórico para darle elementos a los chicos.

Entrevistador: ¿Y acá como institución?

Asesor pedagógico: Siempre hay un día en el año en el que este tema es un referente y se trabaja esto. Todo el colegio trabaja este tema una vez al año. Transversalmente esto está tocando permanentemente

y periódicamente todos los cursos. En los cursos nos está pasando. Es muy cotidiano el tema del acoso, sobre todo el *cyber*-acoso que también es una modalidad muy presente entre los chicos. Nosotros no tenemos que chequear las redes, nos enteramos porque los mismos chicos vienen a contártelo.

Entrevistador: ¿Hace mucho que escuchás de esta modalidad virtual?

Asesor pedagógico: Sí, sí. Las nuevas generaciones casi no tienen el enfrentamiento cara a cara. El desafío es virtual. Ahí es donde se constituye más que nada. Aparte la virtualidad te genera como la irresponsabilidad. Soy capaz de decir cualquier cosa, sea cierta o no sea cierta. Y no me genera ni culpa. Cuando estoy frente al otro cara a cara la dimensión es distinta. Y no me genera ni culpa. Cuando estoy frente al otro cara a cara la dimensión es distinta. Entonces esta virtualidad que es anónima o no, te genera impunidad. Es extraescolar. Ellos creen que lo pueden manejar y no son responsables de nada de lo que acontezca. Y nosotros hemos empezado a trabajar esto con los cursos, más con aquellos en lo que ha acontecido, en lo que no es impune, sos responsable. Vos estás interviniendo en la vida de otro, y estás haciendo que este otro sea vulnerado, y encima de manera pública. Entonces es todo un trabajo que acontece a partir de eso. Es muy interesante porque el chico comenzó a entender. No es impune que yo en Facebook diga o ponga cualquier cosa. No es ingenuo que yo exponga a otro. Entonces empiezan a concentrarse de que ésto es grave y dañando al otro moralmente en sus relaciones, en un montón de cosas y estoy generándole un montón de problemáticas, de trastornos, de fobias. Hay algunos chicos que han sufrido una fobia social que no quieren ni venir al colegio. Entonces es acompañar todo el proceso. Y la familia también está involucrada en esto. El mundo extraescolar se te mete al ámbito escolar y ahí es donde tenés que intervenir también.

Entrevistador: ¿Esta jornada en la que trabajan una vez al año se desarrolla en algún día en particular?

Asesor pedagógico: Sí, viste que hay días establecidos del acoso, contra el *bullying*, que te venís vestido de violeta y ese tipo de cosas. A nivel internacional se llama “Spirit Day” que es como un día que va contra todo tipo de violencia contra otro. Pero eso no depende de un día, porque como es una realidad escolar, se pone en marcha a partir de un acontecimiento y se aplica un día para trabajarlo y

no esperamos el día que social o culturalmente se imponga. Vemos la problemática en mayo y la hacemos en mayo. No hay problema. Esta problemática es un tema transversal a todos, ESI, acoso. Acabamos de vivir un proceso de ESI que por calendario es este jueves para todos los colegios con una dinámica articular que tiene que ver con la violencia de género y que se pide una visibilización fuera del colegio, y nosotros hemos pedido permiso y Supervisión nos autorizó y hemos desglosado la ESI. Vamos a trabajar la violencia de género y vamos a visibilizar. Venimos trabajando hace un mes y medio con uno o dos cursos por vez con todos los cursos, de 1° a 3° pidieron trabajar genitalidad, métodos anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual. Y 4° y 5° trabajaron una dinámica de género con gente que vino de la Universidad Nacional de las Artes (UNA), y trabajaron desde el formato de ópera cantando canciones de cumbia, pero en formato ópera, invirtiendo roles (varones cantando en soprano). Surgieron muchas consultas, preguntas. También daba lugar a desarticular probables acosos, porque cuando vos empezás a entender la diferencia y empezás a entender que no hay razones para hostigamiento, ahí empezás a desarticular todo esto. Se podía hablar con facilidad. Los chicos eran muy abiertos. Este ámbito desarticulaba sus defensas porque era la música, muy novedoso, muy linda. Verdaderamente llamó la atención.

Entrevistador: ¿Cómo trabajan la ESI?

Asesor pedagógico: La ESI tiene por calendario algunos encuentros cuatrimestrales. Nosotros hemos convocado a los alumnos a que por curso nos pasaran temas. Es muy difícil tratar los temas de interés de los chicos o de necesidad de los chicos. Por eso hicimos un proyecto, lo presentamos y Supervisión nos aceptó el proyecto. Fue arduo porque imagínate que Vicedirección, el equipo del DOE (Departamento de Orientación Escolar) y otra profesora trabajó todos los talleres de ESI. Son más de 25 cursos. 4° y 5° sumaban diez y se trabajó la dinámica de género a dos por curso, pero donde participábamos, o sea, no es que articulábamos, sino participábamos. Usamos un disparador que eran unas diapositivas y después generamos un espacio para las preguntas y todo lo que fuese surgiendo. Es muy desafiante instalarte con 40 o 50 pibes de 1° a 3°, día por medio, y brindar información y dejar

que ellos dejen circular sus dudas, inquietudes y estar abierto a cualquier tipo de pregunta y expresión, y lo hacían muy interesante realmente.

Entrevistador: ¿Tenés conocimiento si el personal escolar cuenta con formación en esta problemática?

Asesor pedagógico: La idea es que los docentes participaban de estos espacios de formación, no dándola, sino que estaban allí, y también recibían esta formación. Suponte que con lo de la violencia de género nosotros hicimos circular, primero el Gobierno de la Ciudad (de Buenos Aires) mandó una cartilla, nosotros preparamos un formato para poder trabajar y lo hicimos circular más acotado porque tenemos un módulo. No podemos trabajar una cartilla de 30 páginas. Entonces una cartilla más acotada con los temas y los contenidos entre todos los docentes para que todos los docentes de la primera hora de ese día sepan que tienen que trabajar esto. Entonces ésto también es formación. La cartilla nos la da el Gobierno, pero nosotros armamos un formato más acotado para que el docente pueda brindar información y dar la posibilidad de que haya pregunta y debates sobre el tema.

Entrevistador: ¿De *bullying* hay gacetillas?

Asesor pedagógico: No nos llegó, pero sí estaba en el antiguo formato cuando salió la ley que permitía la ESI en las escuelas. Sacaron una cartilla en la que había uno de los temas que era el acoso. Lo que pasa es que esa cartilla se trabajó poco, pero digamos que como material estaba.

Entrevistador: ¿Y en las nuevas?

Asesor pedagógico: Es verdad que no hay muchas jornadas de ESI. Entonces es como que van trabajando temas nucleares, en una fue el acoso pero hace un año y medio atrás. Van siguiendo otros temas. Ahora el tema es violencia de género.

Entrevistador: Respecto al *bullying*, ¿Decidieron trabajarlo o lo pidieron los chicos?

Asesor pedagógico: Normalmente para lo que es jornada ESI el Gobierno te baja un tema y después nosotros organizamos cómo vamos a trabajar ese tema institucionalmente. Ahora, si nosotros percibimos una necesidad institucional, sea en un curso o en un grupo de cursos, o en la escuela, armamos espacios para que estos temas sean asambleas de cursos o en espacios que sean transversales.

Acá se trabaja mucho con el centro de estudiantes. Tienen una lucidez, una capacidad, una mirada que a veces disfruto más de la creatividad de trabajar con los chicos que con los propios docentes, porque a veces nosotros nos embrollamos con temas teóricos y los pibes te van al meollo de la cuestión y te dan un aporte. Y gracias a Dios, muchos de estos temas los trabajan. Hacen asambleas o hay espacios para la primavera y presentan distintos tipos de talleres y cosas. Y cuando ellos detectan este tipo de temas presentan opciones de talleres sobre esto, que ellos lo trabajan buscan gente que pueda venir con autorización, por supuesto. Lo hacen con una solidez increíble y es distinto cuando te habla un par. Entonces tienen sus códigos, su comprensión, tienen un parámetro cultural común.

Entrevistador: ¿Los estudiantes creen que están informados en el tema?

Asesor pedagógico: Es dual porque tienen mucha conciencia. En el acoso hay dos roles: acosador (activo) y acosado (pasivo). Tienen mucha conciencia en el rol pasivo, cuando me pasa o cuando percibo que me pueda pasar, pero no suelen desdibujar la línea en el rol activo, como que ellos creen que es muy grave cuando se sitúan en uno, y bueno es muy común o no es tan dificultoso el otro. Creo que tiene que ver nuestra percepción del mundo también que siempre el daño que yo recibo es más grave que el daño que yo hago, aunque sea similar. Esto se da mucho. Hay una altísima conciencia de cuando sufro esto, pero también hay una responsabilidad totalmente desdibujada cuando yo lo hago. Esto surge transversal, pero se profundiza junto con un cúmulo de contenidos. Yo creo que uno de los temas es que se cree que tratando determinados temas se desarticula el *bullying*. Tratar el tema de género va a desarticular la no comprensión del otro en su orientación o en su identidad, entonces te quita razones para que puedas ser agresivo en estos temas. Y así sucede con muchos otros. A veces tratando, blanqueando, dando razones a las diferentes temáticas hace que vos puedas desarticular esto otro. Hablar de la sexualidad, de la posibilidad de ejercer la sexualidad, de tener una vida activa sexual, de cómo podés cuidarte o cuidar al otro. De alguna manera tocar estos otros temas que son colaterales desarticula estos avances desde el acoso, porque van de alguna manera conectados. Claro que el acoso no tiene que ver solo con la sexualidad, tiene que ver con múltiples razones. Hoy en día el tema del

extranjero es un tema muy vigente. Es muy paradójico y es un reflejo de nuestra sociedad que es selectiva. No es en contra del extranjero, sino contra el extranjero latinoamericano y pobre, porque viene una nena de Estados Unidos y no sabés cómo la recibió el curso. Era la reina. La misma nena estaba asombrada de lo bien que la recibieron. Ahora viene un venezolano o un boliviano, y hay recelo, hay rechazo. Somos clasistas como sociedad y ésto se ve acá adentro. Y son capaces de replicar argumentos como que vienen porque la educación es pública, y por los impuestos y toda esa verborragia. Y después viene uno de Europa o de Estados Unidos y lo reciben con los brazos abiertos. Y Capital (Federal) es más clasista todavía. Vos ves que es un tema que hay que trabajar. ¿Por qué estamos ante un mismo evento y lo tratamos de manera distinta? ¿Por qué tenemos dos miradas distintas? Porque es blanco y rubio, porque es de una condición socioeconómica distinta y eso te determina el tipo de persona que tenés en frente. Pero de esto tampoco se habla.

Entrevistador: ¿Presenciaste o tenés conocimientos de actos de *bullying* en la institución?

Asesor pedagógico: No he presenciado. Casos de violencia física en el período en el que estoy, no. Pero sí de violencia verbal, violencia simbólica, no deja de ser violencia. Y con esto se trabaja individualmente con los alumnos que hayan participado, se trabaja en asamblea de cursos con los cursos que estén involucrados (el o los cursos involucrados porque a veces es entre cursos). Un caso de un chico, no recuerdo si de 1° o 2° que están en la planta baja en el otro edificio que él percibía por su orientación sexual que los chicos de 4° decían cosas o lo miraban distinta. Y eso se trabajó. Primero sobre el chico para reafirmar su identidad y su personalidad, y que no se sitúe en el papel de vulnerado permanente. No hay mucho contacto de los chicos que estén allá en planta baja con los que están acá en el tercer piso. No comparten ni los recreos. ¿Cuándo es que te cruzás como para sentirte tan vulnerado? Y por otro lado, trabajar sobre los chicos, y por eso se trabajó todo este tiempo el tema de género a partir de los talleres de ESI con los chicos de UNA, como para que el tema sea tan naturalizado y pase desapercibido. Se trabajó en ambos reforzando su identidad dándole razones para que no se sienta tan vulnerado, porque le va a pasar acá o en la calle que alguien se dé vuelta al mirarlo y él se

va a sentir mal. Si tiene su identidad clara y su posibilidad de desarrollarse no se va a ver vulnerado por cualquiera que lo mire o que pueda pensar distinto. Entonces ahí se trabajó sobre ambos. Se realizó asamblea de cursos y un montón de otras situaciones que apoyaron y reforzaron la situación.

Entrevistador: ¿Qué es una asamblea de curso?

Asesor pedagógico: Cuando se presenta una situación puntual, sea una diferencia de alumno con docente, alumnos entre sí, se pide un día la hora o un módulo a un docente, que esté el tutor del curso presente, que el preceptor-docente, y en la medida de lo posible alguien del DOE esté presente (sea la psicopedagoga, la psicóloga o yo), y si fuera muy serio el vicedirector. Entonces se plantea el tema, se deja que los chicos se expresen, que puedan decir por qué han llegado a vivir esa situación, y a partir de ahí se van articulando recursos, se les van dando otras miradas como para que ellos puedan desandar este ciclo de violencia institucional que se pacifica. Otras veces cuesta más trabajo, algunas quedan instaladas como desde las sombras, latentes, pero no tan latentes, y se sigue trabajando con el acompañamiento del tutor y del preceptor (que en este caso son pareja tutorial). Confiamos mucho en lo que ellos nos van brindando como devoluciones. Si percibimos que algún chico necesita algún apoyo, el DOE lo cita y charlamos, y vamos viendo cuáles son las dificultades. Y vamos dándole herramientas para que puedan superar la situación.

Entrevistador: ¿Se toma una hora puntual de un día y se trabaja en asamblea?

Asesor pedagógico: Se habla con algún docente que nos pueda ceder un módulo. Si el tutor tiene, tomamos las horas del tutor. Si hay necesidad se hace cada 15 días tratando que no sea en la misma hora así no se la quitamos al mismo docente, pero si está la necesidad de repetirlo, se hace la cantidad de veces que sea necesario. Y sirve como herramienta. Es muy horizontal, es un espacio de diálogo abierto donde pueden todos expresarse, y hace bien.

Entrevistador: ¿Se convoca siempre cuando hay un tema puntual?

Asesor pedagógico: Normalmente sí. Se trabaja sobre un hecho. No es común trabajar en una asamblea de curso si no hubiese alguna situación. Tal vez si es otro tipo de tema se trabaja con los delegados, en

una reunión con delegados, y los delegados bajan información al curso. Por ejemplo, ahora para preparar la ESI se trabajó así. Al docente se le pasó la información y se le pasó la información a los delegados de los cursos, porque en el primer módulo van a trabajar todos; en el segundo módulo van a trabajar los delegados armando una bandera de 2,5 metros por 1 metro más los recursos que hayan trabajado en el primer módulo; y en el tercer módulo los delegados más equipo directivo, DOE y demás vamos a las escalinatas afuera a hacer la visibilización con las banderas, los afiches y dos chicas van a cantar canciones con temáticas de violencia de género.

Entrevistador: ¿La escuela toma alguna medida contra el *bullying* aparte de asambleas?

Asesor pedagógico: Si se da este tipo de temas seguro que hay que trabajar con la familia. Seguro que viene la familia de la víctima. Víctima real o potencial. A veces me autopercibo como víctima, y en realidad no está aconteciendo algo que me sitúe en ese rol. Y a veces yo genero porque soy contestatario, porque soy difícil. Yo me genero reacción del otro y me autopercibo como víctima, pero no percibo que yo generé la violencia también. Pero sí o sí con la familia, porque ésto se replica en la familia. Y después vos ves que muchas de las cosas se han originado en la familia.

Entrevistador: ¿Ustedes citan a la familia o la familia viene directamente?

Asesor pedagógico: A veces la familia viene y nosotros intervenimos al requerimiento. Y después llamamos a la familia y le hacemos una devolución, o muchas veces nosotros llamamos a la familia a partir de algo que acontece.

Entrevistador: ¿Y con la familia del agresor trabajan?

Asesor pedagógico: Sí, con ambos. Con la familia del agresor si no se presenta espontáneamente sí o sí se la cita para ponerla al tanto de lo que está aconteciendo.

Entrevistador: ¿Juntan a las familias?

Asesor pedagógico: Muy pocas veces lo hicimos. Sí juntamos a las dos partes, pero las dos familias no, muy pocas veces. Y cuando la cosa es muy seria se manda al Consejo de Convivencia.

Entrevistador: ¿Qué es?

Asesor pedagógico: El Consejo de Convivencia está formado por docentes, padres, alumnos, equipo directivo y DOE.

Entrevistador: ¿Es de la escuela?

Asesor pedagógico: Entonces ahí se trata al tema, se delibera, se cita a los profesores, al agresor en este caso, se le da derecho a réplica, puede presentar un escrito o puede espontáneamente dar su posición, puede o no venir un tutor. Si no viene el tutor, el alumno tiene libertad de expresarse. Si está el tutor, no habla mientras el alumno está. Cuando sale después de que haya expuesto su punto de vista el alumno, el tutor puede agregar algo más. Se lo escucha, sale y el Consejo delibera, y a partir de ahí se establece qué medidas se van a tomar.

Entrevistador: ¿Qué medidas se pueden llegar a tomar?

Asesor pedagógico: Depende la situación. Se ha tomado medidas como un día de suspensión; un ensayo sobre algún día en particular (por ejemplo, sobre la propiedad privada, porque la dificultad está en la comprensión de esto); decirle que hasta esa cantidad de inasistencia va a tener y dado los hechos no se le va a renovar más y quedaría en posición de libre. O sea, depende la situación, y depende dónde el Consejo se percibe que está la dificultad. Ahí se apunta para que se destrabe.

Entrevistador: ¿La víctima asiste al Consejo de Convivencia?

Asesor pedagógico: Normalmente va el agresor, no la víctima. Es como volverlo a situar en un lugar en el que vuelva a contar lo sucedido. Ya lo hizo con el docente, con el DOE, ya está clara la situación y se percibe que hay una víctima y un victimario.

Entrevistador: ¿Cuándo intentaron juntar a las partes como fue el proceso?

Asesor pedagógico: Se media en la escucha, se permite que puedan expresarse, que escuchen, que intervengan dando una devolución con respeto, y a veces se llega a algo en común, y a veces no. Pero por lo menos se escuchó que la otra parte tenía algo para decir. Muchas de estas situaciones sacan a la luz que la víctima no es solo víctima, y que el victimario no es solo victimario. Yo me sitúo en ese rol y no percibo lo que he generado, que soy parte del conflicto. No hay un malo y un bueno. Hay alguien

que se puede haber excedido más que el otro. Por lo general, dos sostienen un conflicto. Hacerle entender a la víctima que también está aportando a la confusión, que también está generando cosas o que perciba que parte de lo que genera el otro lo vive como agresión. Al victimario hacerle sentir que reacciona porque hay un dolor, algo que lo está haciendo particularmente sensible y hacerle percibir qué parte de esto es lo que a él le genera esta sensación de vulnerabilidad.

Entrevistador: ¿Consultan a los dos si quieren encontrarse?

Asesor pedagógico: Primero hablamos con una de las partes, y después con la otra parte. Si hay necesidad se habla con las dos partes. No siempre hay necesidad de llegar a hablar con las dos partes, porque se va resolviendo previo cuando ves que se ha pacificado el conflicto, que se ha desarticulado.

Entrevistador: ¿Cuándo juntan a las partes cómo suele concluir? ¿Toman alguna medida?

Asesor pedagógico: Si el conflicto se sostiene, y realmente hay una de las partes que tenga más peso en el conflicto se deriva al Consejo de Convivencia.

Entrevistador: ¿Cuándo no llegan a un acuerdo entre las partes se deriva al Consejo?

Asesor pedagógico: Claro.

Entrevistador: ¿Qué acuerdo se suele llegar acá (en el DOE)?

Asesor pedagógico: Ya conseguir la escucha, y que puedan expresar y salir de este rol de víctima y victimario es más que un avance. También puede ser capaz de expresar a mí me duele esto. Cuando empezamos a percibir que comienzan a entender y que a veces no necesito decir explícitamente “perdóname”, sino que reconozco que te hice esto, y empieza a haber un diálogo.

Entrevistador: ¿Se sostiene también una sanción en estos casos?

Asesor pedagógico: Depende del hecho. La mayoría de las veces no. Aparte la sanción la aplica el Consejo de Convivencia solamente.

Entrevistador: ¿No es habitual que se reúna el Consejo de Convivencia?

Asesor pedagógico: No es lo cotidiano. De hecho, desde que estoy acá se ha reunido pocas veces, y tal vez tenemos dificultades 3 o 4 veces por semana. Desde el diálogo lográs que haya un entendimiento,

un acompañamiento de la pareja tutorial, y se va aliviando el tema.

Entrevistador: ¿La escuela para detectar el *bullying* qué medidas toma?

Asesor pedagógico: Es medio general y amplía la pregunta. Tratando temas colaterales desarticulando las razones para este acoso, para sostenerlo en el tiempo, sobre todo. La Asamblea del Curso también es una medida; el Consejo de Convivencia es otra. Tiene que ser ejemplificadora. Si la utilizáramos para todo perdería esa categoría.

Entrevista: ¿Lo que concluye el Consejo se informa a toda la escuela?

Asesor pedagógico: En la mayoría de los casos se notifica por escrito a la familia de los que intervienen y a aquellos que han participado se les comunica la decisión del consejo; a los docentes que puedan quedar involucrados en el acompañamiento de la decisión; y a los preceptores. No es que todos los cursos tengan que saber, a menos que correspondiera.

Entrevistador: ¿Y para prevenir?

Asesor pedagógico: En tratar los temas generales. No está, salvo esa vez que se bajó la línea de trabajar ese tema, la posibilidad de trabajar esta problemática transversalmente. Es como difícil.

Entrevistador: Bueno, muchas gracias.

Asesor pedagógico: No, de nada.

2. Entrevista a profesor 1.

Entrevistador: ¿Qué entendés por *bullying*?

Profesor 1: Por *bullying* entiendo una serie de prácticas orientadas a ataques, estigmatización y molestia que en general tienden a ser más coordinadas y sistemáticas que una broma, algo que también puede ser ofensivo pero también esporádico.

Entrevistador: ¿Recibiste formación en este tema?

Profesor 1: Diría que no. Muy poco. Hemos tenido en algún trabajo de campo que charlar un poco sobre esto, pero bastante poco la verdad. Sí en alguno de estos trayectos de acompañamiento y jornadas

EMI (Espacios de Mejora Institucional) hemos tenido espacios de discusión. Han venido algunos especialistas a hablar del tema. Es posterior a la formación académica formal.

Entrevistador: ¿Qué son los trayectos de acompañamiento?

Profesor 1: Tenemos distintos espacios que pueden ser las jornadas de formación EMI. Son cinco encuentros que tenemos durante el año en el que se suspenden las clases (siempre y cuando haya clases, porque alguna cae en febrero también). Entonces hay cinco encuentros anuales en la escuela y se tocan distintas temáticas. Ahora estamos trabajando sobre los contenidos nodales de las materias. Estamos ahora todos muy abocados a eso. Hubo una jornada este año donde había distintos talleres sobre *bullying*, y sobre consumos problemáticos. Llevo cinco años en esta escuela y ha habido varios encuentros de eso. Ha habido reuniones en la escuela de profesor por cargo y algunos profes tenemos horas institucionales donde nos reunimos a trabajar sobre distintas temáticas y una de las cosas que se ha hecho tanto el año pasado como este es traer especialistas a hablar de distintas temáticas que pueden estar relacionados con problemas que pueden estar sufriendo nuestros estudiantes como pueden ser algún taller de alimentación saludable, de ESI (Educación Sexual Integral), de *bullying*, uso de tecnologías. Muy variado.

Entrevistador: ¿Qué son los trayectos de acompañamiento?

Profesor 1: No sé si es un nombre técnico, yo los llamé así. Los llamo de acompañamiento porque todo lo coordina el DOE (Departamento de Orientación Escolar) en definitiva. Entonces siento que desde ese lado nos acompañan.

Entrevistador: ¿Tenés conocimiento si el resto del personal cuenta con formación en el *bullying*?

Profesor 1: Algunos sé que sí. No sabría qué formación específica, pero sé que algunos colegas cuando se organizan estos encuentros participan de la coordinación. Entonces sé que tienen algún tipo de formación superior a la mía, más allá de lo que puede ser participar en este tipo de jornadas o en alguna capacitación fuera.

Entrevistador: ¿Y los estudiantes?

Profesor 1: Yo creo que los chicos están muy informados. No sé cuánta formación tiene, pero información, mucha.

Entrevistador: ¿Dónde crees que la obtuvieron?

Profesor 1: Imagino que hay muchísimo que responderá a redes sociales. Nosotros en todas nuestras clases tratamos de trabajar, quizás es parecido a lo que pasa con la ESI, no es que estamos metidos en forma específica, sino que trabajamos una serie de prácticas y costumbres que tienen a fomentar una buena integración de nuestra pequeña comunidad. A mí me parece que la rotulación puede jugar en contra. Se habla de *bullying* y todo el mundo dice si alguien no coincide con alguien es que está haciendo *bullying*. Me parece que se banaliza un tema que es muy serio.

Entrevistador: ¿Qué materia das?

Profesor 1: Soy profesor de inglés. Tengo una variedad de materias acá adentro, todas en inglés.

Entrevistador: ¿Cómo trabajás con esta problemática?

Profesor 1: Yo trato de trabajar mucho con el emergente de los chicos, a medida que van surgiendo cosas. En mi materia importa mucho que hables. Entonces cuando surge con los chicos estos momentos al principio de la clase: cómo estuvieron, qué tal el fin de semana. Yo valoro cualquier cosa que surge de esto. En definitiva, me sirve para la práctica de idioma. Surge de los chicos contar cosas de sus vidas, de cosas del curso, de otros cursos. De ahí voy tratando de sacar cosas. Y tratar de describir qué es lo que no te están contando. Además, como soy tutor en algunos cursos, estoy más involucrado en ese sentido en la relación con los chicos, en la relación con los profesores.

Entrevistador: ¿Qué es un tutor?

Profesor 1: El DOE maneja la coordinación de los tutores y preceptores. Lo que tenemos es una pareja tutorial (un docente y un preceptor asignado a un curso, encargados de cualquier cuestión en cuanto al manejo de ese curso durante el año). Entonces cada curso de alguna manera responde a una persona, y esa persona está encargada de ver qué está pasando, si los chicos faltan, cómo van con las notas, organizar las reuniones de padres.

Entrevistador: ¿Qué diferencia hay entre un tutor y un preceptor?

Profesor 1: El preceptor está más ocupado de la asistencia en el día a día, más administrativo. De cualquiera manera son los que más relación tienen con los chicos. El tutor está un toque más lejos y encargado de cuestiones pedagógicas. El preceptor tiene que estar en el día a día, poniéndole el pecho a cuando llegan tarde; ver qué le pasa a un pibe si se siente mal; si falta tal profe; se van a tal hora. Administrativo-práctico. Si un pibe está mal en alguna materia ahí interviene el tutor, haciendo un seguimiento más pormenorizado; ver en los casos donde hay muchas inasistencias por qué están faltando; la relación grupal; ir charlando con los docentes para ver qué estrategias utilizar en un curso cuando las clases están funcionando mal. Así que tenemos un tutor para cada curso.

Entrevistador: ¿Has presenciado o tenés conocimiento de actos de *bullying*?

Profesor 1: Sí, más tengo conocimiento que presenciado diría. Por suerte no presencié ninguna situación de violencia más extrema, pero sí tengo conocimiento que ha habido. Trabajamos para que no pase, pero tenemos suerte de tener una población bastante tranquila. Pero sí hemos tenido algunos.

Entrevistador: ¿La escuela toma alguna medida frente al *bullying*?

Profesor 1: La escuela desde las autoridades tratan de estar muy presentes. Tenemos un Consejo de Convivencia que tiene representantes docentes, alumnos. Entonces ahí los chicos llevan sus problemáticas. Uno ve todos los días acá a pibes reunidos con las autoridades por una variedad de cuestiones. Muchas veces porque hay problemas de convivencia en el curso, no necesariamente responde a *bullying*. También están los delegados del curso reuniéndose, las autoridades yendo a las aulas. La escuela trata de meterse bastante.

Entrevistador: ¿Tenés idea qué medidas toma la escuela para detectar el *bullying*?

Profesor 1: Me parece que viene mucho con un tema de capilaridad con tutores, preceptores y delegados de cursos, o sea, con alumnos. Estar atento, escuchar la información. No sé si hay otra medida concreta. Tenemos dentro de las tutorías en 1° y 2° año espacio en aula. Suele haber, no es lo más frecuente porque consume mucho tiempo. Asambleas de curso donde surgen estas problemáticas

cuando las hay. Mayormente es un tema de estar atento a la información que viene de tutores, preceptores y delegados. Dentro de las jornadas ESI se trabaja sobre distintos tipos de violencia donde se ha trabajado el *bullying*. Hacemos más presentaciones de información y después tomamos los emergentes de los chicos.

Entrevistador: ¿Y para prevenirlo?

Profesor 1: Creo que hay un trabajo cotidiano fuerte, sobre todo en los primeros años. Hay un rol muy activo de los preceptores de estar en el curso. Por ejemplo, surgen horas libres y los preceptores están muy presentes y la pasan con el grupo. Hay un trabajo muy activo en la presencia. Los tutores trabajan, sobre todo en los primeros años sobre la relación del grupo para construir una buena relación. Desconozco si hay medidas concretas para prevenir el *bullying*. Creo que estas medidas lo previenen.

Entrevistador: En caso de que estés dando clase y se produzca una situación de este estilo, ¿Cómo reaccionarías o has reaccionado?

Profesor 1: La relación con mis alumnos es buena, creo. Son en general muy respetuosos conmigo. Son cursos que en general se suelen llevar muy bien. Cuando surge una situación que no me gusta, si levanto un toque la voz se genera un momento de silencio y calma muy tensa. Y ahí medio que se para todo, y explico por qué no me gusta la situación. Y después para no agrandararlo sigo con la clase, y cuando termina charlo individualmente con la gente que creo que necesito charlar.

Entrevistador: ¿Y si la situación se desborda?

Profesor 1: Creo que no me ha pasado. Tengo un alumno con el que tengo una relación bastante mala, que viene con una problemática bastante seria antes de incorporarse al colegio. Ingresaba en 4° año y cuesta que entienda la dinámica de la escuela. Me comuniqué con la tutora y preceptora del curso, con el DOE y están teniendo una serie de entrevistas con el chico, con los padres. Enseguida cuando veo que hay una situación que no estoy pudiendo resolver voy al DOE y las autoridades. Creo que no he tenido una situación con un curso que no he podido conversar. Ahora tenemos un par de alumnos de 2° año que no se llevan para nada bien. No es una situación de *bullying*, sino que se llevan muy mal

entre ellos (dos alumnas), y estamos tratando de ver qué vuelta le encontramos, no para que sean amigas, sino para que la relación sea buena. Es una situación que no estamos pudiendo resolver. Lo primero que hicimos fue socializarlo. Estamos todos al tanto y estamos viendo a ver cómo se da esa relación. Tenemos casos de chicos que les cuesta más integrarse en algunos grupos, y grupos que no ayudan a la integración de algunos chicos. No sé si hay algo sistemático en cargar las tintas contra alguien, por suerte.

Entrevistador: ¿Alguna otra cosa que quieras agregar?

Profesor 1: Yo creo que nos toca en esta escuela en particular un trabajo relativamente sencillo respecto a esto. Tenemos una población, no sé si es amigable la palabra. Vienen a la escuela chicos que son muy buena gente. No solemos tener problemas. Al estar los chicos con mucha carga de información y en un momento de replantearse ellos un montón de cuestiones como género. Hay un montón de prácticas que se están mejorando en comparación a cuando era joven. Tal vez tenemos muy claras cuestiones pedagógico-metodológicas, y no tenemos claras un montón de cuestiones que tienen que ver con las personalidades, cuestiones familiares, poder brindar cierto apoyo por fuera de lo pedagógico. En este aspecto creo que nos falta mucho. Al menos, eso siento respecto a mi formación.

ESCUELA N° 2:

1. Entrevista a profesor 2.

Entrevistador: ¿Qué entendés por *bullying*?

Profesor 2: Entiendo, desde la práctica y sin tener definiciones formales, a un tipo de hostigamiento de una persona o personas hacia otra que puede manifestarse de forma física o verbal, de manera presencial o virtual (ahí aparece el llamado *ciberbullying*) que tiende a la burla, a la ofensa o a realizar algo en contra de la voluntad de esa persona.

Entrevistador: ¿Recibiste formación en esto?

Profesor 2: Tuve muy poca. Siento que aprendí en la misma práctica docente al ver un caso concreto

y decir ahora qué hago, consultar a un directivo o con algún colega. Creo que fue la mayor formación. Creo que como temática es algo que debería haber tenido en mi formación.

Entrevistador: ¿Tenés idea si el resto del personal escolar posee formación en esta problemática?

Profesor 2: Sí, puntualmente en este colegio hay profesores. En 1° y 2° año hay una figura que se llama profesor-acompañante que está en el curso en 1° año todas las horas y cuando el grupo pasa a 2° también sigue, se turnan con las de 2° y están muy atentas. Yo doy clases en un curso y están atentas a toda cuestión que pueda pasar, más allá del *bullying*, vínculos entre los chicos, comportamiento. Y ellas son un nexo muy importante entre nosotros como docentes y el Equipo de Orientación Escolar (EOE), también llamado como Gabinete.

Entrevistador: ¿Esta temática está incluida en la currícula?

Profesor 2: Quizás aparece de alguna forma en materias como Construcción de la Ciudadanía cuando se trabajan cuestiones de los vínculos, del respeto y ahí aparece esa problemática. Quizás en un espacio que tengo que es Taller de Medios trabajamos lo que es la hipercomunicación y el mostrar todo en las redes, desde esos espacios en lo más formal. Y también en las horas de tutoría que tienen todos los colegios de Capital (Federal) y Provincia (de Buenos Aires). Estoy casi seguro que es un tema que debe aparecer.

Entrevistador: ¿O sea están informados en el tema?

Profesor 2: Traen interés en saber, experiencias, casos concretos.

Entrevistador: ¿Presenciaste o tenés conocimiento de actos de *bullying* en la escuela?

Profesor 2: En ésta algunos aislados. La considero tranquila. El adolescente es adolescente acá, en Recoleta, en (Villa) Devoto, pública, privada, la cuestión del adolescente y la rebeldía, y a veces el molestar, el querer hacerse notar creo que pasa en todos lados. Acá hay una red de contención constante, los grupos son más chicos. Hay otro tipo de acompañamiento. No sé si para evitar que suceda, pero cuando sucede poder charlarlo.

Entrevistador: ¿Esta red de contención en qué consiste?

Profesor 2: Estos profesores-acompañantes, el Equipo de Orientación, el tutor del curso (cada año tiene una persona atenta a las situaciones). Le decimos a la tutora que está pasando esto y pone el ojo ahí. En ese sentido para mí una clave es trabajar en red. Trabajar en forma articulada. A veces soy consciente que quizás no podría resolverlo, pero si le habla a otros profes, y hacemos una campaña o lo que fuera.

Entrevistador: ¿En esta red quién tendría que estar?

Profesor 2: Todos los profes de ese curso donde se haya producido una situación, y de alguna forma vincular al directivo, y también sería importante vincular a los mismos chicos, como poner sobre la mesa que está pasando esta situación de violencia física, violencia verbal o lo que fuera. ¿Qué hacemos con esto? No en el sentido de acusar, de que deje de hacer esto, sino de tratar de buscar una situación porque ésto está afectando al curso. Entonces creo que cuando se saca el foco de lo individual hay que trabajarlo y ponerlo en lo grupal. Ahí se abren caminos para soluciones. Es importante pensar la trayectoria escolar.

Entrevistador: ¿Qué medidas toma la escuela frente a actos de *bullying*?

Profesor 2: En general lo que se suele hacer es hablar con las partes involucradas, también un poco para entender las causas de cómo está sintiendo este hostigamiento y tratar de rastrear las causas en esta otra persona. La palabra, el conversar es importante. Sigamos una semana, unos meses viendo qué pasa en esa relación. Es importante el tema de cuidar los vínculos, entonces todas las acciones que hagan los tutores. En este colegio se fomenta mucho la rotación de bancos. Durante un trimestre van a estar sentados así, durante otro trimestre de otra forma. Eso muchas veces es por cuestiones académicas. A veces en este cambio o en armar equipos fomentás otro tipo de interacción.

Entrevistador: ¿Qué beneficios tendría?

Profesor 2: Conocer al otro con el que no comparto tanto. Ya no pretende que los 30 de este curso sean amigos, pero sí que se conozcan y sepan cómo es el otro, qué le molesta, qué le gusta, y el compartir. También si un chico tiene dificultades en el aprendizaje con lo vincular, cuando la ponés con otro, de repente se potencia y cambia. Eso lo ven. A veces lo reconocen: “A veces con mi amigo nos hundimos

juntos, si me separás y estoy con otro es bueno”.

Entrevistador: ¿Sería contraproducente en algún modo?

Profesor 2: Si todo el año mantiene esto y nunca le das al chico la oportunidad de elegir también está la otra cosa, si querés elegir hacer un trabajo con alguien y no lo entregaron es responsabilidad de ustedes. Depende del año de secundaria. En 5° ya se conocen; en 1° y 2° hay que trabajar mucho esto de grupos armados por el docente. En mi caso esos cursos más bajos que tengo hay una maestra de apoyo que me ayuda: “Mirá qué está sucediendo esto con este chico. No los pongas juntos a trabajar ahora”. Esa mirada a mí a veces se me escapa. Los veo en algún curso dos veces por semana. “Mirá el martes pasó esto”. Por eso vuelvo al trabajo en real, que haya cierto informante. Sobre todo pasa en colegios públicos, el llamado profesor “taxi” que va de 11 (horas) a 12 (horas), da sus horas y chau, y se pierde un montón de cosas que pasan en ese curso que es información valiosa para uno para tomar decisiones sobre la enseñanza después.

Entrevistador: ¿La escuela toma alguna medida para prevenir el *bullying*?

Profesor 2: No sé si es explícita, de forma pautada, pero creo que instalar la temática sobre cómo estamos como grupo a través del espacio de tutoría es un modo de prevenirlo.

Entrevistador: ¿Sólo en el espacio de tutoría?

Profesor 2: Yo lo noto más en eso. Para mí el docente no sólo tiene que dedicarse a dar sus horas de clase, sino también trabajar la noción de grupo y estar atento a eso, y cuando veo que pasa algo: “Chicos, frenemos la clase. ¿Qué está pasando?”, y hablarlo. Pero bueno, yo no sé si llamarlo prevenir, pero sí cuidar qué pasa en los grupos y los vínculos, y no sucede en el futuro una situación de *bullying*.

Entrevistador: ¿Y para detectarlo?

Profesor 2: Para detectarlo a veces es difícil porque es algo muy chiquito, una palabra en el oído que uno no se da cuenta. Ni hablar de lo que no vemos acá y se da con los celulares en grupos de *Whatsapp*, en redes sociales que uno se pierde. Pero estar muy atento a eso, a cambios de comportamiento en los chicos. Ahí si yo veo que me encantaría tener más herramientas del lado de la Psicología, pero trato

de apoyarme en las personas del equipo que sí la tienen. Hay situaciones en las que, bueno, uno es docente de nivel medio de chicos que traen una trayectoria escolar, y que compartieron en la primaria, y pasaron cosas en esa primaria. A veces vienen después: “Ah, sí, mirá que tal estuvo con tratamiento psicológico y por eso ahora en 2° año pasa esto”. Esta escuela tiene nivel inicial, primaria y secundaria. A veces uno empieza a entender lo que pasa en 2° (año) por algo que había sucedido en 7° (grado). Yo no lo tengo a Matías dos horas de clase en 2° año, tengo a Matías que ya lleva seis años en el colegio y le han pasado cosas, y que seguirá estando otros años más. Por eso hay que mirar esa totalidad.

Entrevistador: ¿Cómo es tu contacto con el Equipo de Orientación Escolar?

Profesor 2: En mi caso lo siento bastante frecuente. Es cierto que voy medio cuando está explotando algo, o cuando me preocupa algo, y no preventivamente. Siento que es abierto a compartir una situación.

Entrevistador: ¿En general vos pedís ir?

Profesor 2: Este año no me pasó, pero a veces te piden, por ejemplo, te dicen que tenés un estudiante con ataques de pánico, y el Equipo me convoca para decir: “Mirá, va a faltar un mes más. ¿Cómo pensás evaluarlo? Pensemos juntos que hay que adaptar algo”. Tratemos de ayudarlo en equipo a que pueda volver al colegio.

Entrevistador: Respecto a los pequeños casos de *bullying* en esta escuela, ¿Te acordás de alguno en particular?

Profesor 2: Son muy aislados. El año pasado un chico que ahora está en 5° que había entrado en 4° año, o sea, era el más nuevo que había entrado en un grupo que venía desde hace años. Había un grupito de chicos que venía haciéndole comentarios y molestándolo. La situación terminó muy violenta, justo en una clase mía, el chico terminó diciendo: “¡Basta, no te aguanto más!”, empezó a revolver sillas. Después de esta situación empezó a aparecer que está con tratamiento, me dijeron que tiene Síndrome de Asperger, como un montón de situaciones que aparecieron después de este episodio. Obviamente la alumna cuando hablé me dijo que no sabía que le iba a molestar, que no sabía que iba a pasar esto.

Ni yo lo sabía. De repente era como un “salgan todos de acá porque empezó a revolear sillas”.

Entrevistador: ¿La escuela sabía?

Profesor 2: La escuela no sabía. ¿Hasta cuánto es responsabilidad de la escuela? ¿Y hasta cuánto es responsabilidad de los padres que cuando entró en 4° año no avisó a la escuela que estaba entratamiento? El chico había entrado en febrero y ésto sucedió en mayo. También hay una responsabilidad de los padres. Como decir trabajemos juntos en esto, acompañenlo. Como que después de ese caso fue que empezaron a salir estas cosas. Era como imperceptible. Cuando hacía un comentario, risita por lo bajo. Pasaba a dar un oral, el comentario y la mirada. Era un grupo de chicas, muy chiquito y complicado, y sigue siéndolo. Como que sabían lo que estaba haciendo, por más que ellas evalúen la gravedad o no. Después del episodio todo cambió para bien. El chico está mucho más integrado en el grupo. El chico había empezado a gritar tanto, había tocado el timbre para salir ya, y le digo a los chicos que salgan al recreo, saco a la chica para hablarle, le pregunto qué estaba haciendo, y de repente cuando estaba hablando en la puerta de la clase, veo que él empieza a revolear bancos. El ruido era tal que algún que otro profe del mismo piso se acercó para calmarlo. Había quedado solo en el salón, y los arrojaba como descarga de bronca, no contra alguien. Enseguida se había dado cuenta de lo que había hecho y pedía perdón, y trataba de acomodarlos de nuevo. Fue como una manifestación muy impulsiva y se dio cuenta que no estaba bien lo que hizo. Es interesante cómo el caso de *bullying* se termina de entender cuando a veces explota algo y tenés que ir para atrás. Si todos los profes viéramos pequeñas cosas podríamos habernos anticipado.

Entrevistador: Volviendo a la situación en la que arrojaba los bancos, ¿Cómo siguió la situación?

Profesor 2: Quedaban más de cuatro horas de clase ese día. El chico quedó en la biblioteca tranquilo, solo. Llamaron a los padres. Lo vinieron a buscar. Después hubo una reunión con los padres. A mí me llamó la rectora para que le cuente en primera persona qué pasó. Después hubo reunión con el grupo sin este chico. El director habló con el grupo para ver qué estaba pasando. Ahí no estuve presente. Fue una charla profunda, y se compartió con el grupo, diciendo este chico tiene ésto, ésto y ésto. De alguna

forma se lo compartió al grupo para que entendieran el comportamiento.

Entrevistador: ¿El grupo cómo reaccionó?

Profesor 2: Bien. Lo estoy viendo un año después. Las chicas están más tranquilas; él está más integrado.

Entrevistador: ¿El Equipo de Integración Escolar intervino?

Profesor 2: Creo que sí. No te lo puedo asegurar. No sé bien quién intervino.

Entrevistador: ¿Querés agregar algo más?

Profesor 2: Quiero reforzarte que muchas veces no somos formados en cómo trabajar las situaciones de *bullying*. Creo que el trabajar en equipo y apoyarse en ellos es importante para detectar tempranamente algo, o para estar atento a cómo lo resolvemos. Un profesor no tiene por qué saber qué hacer en estos casos, pero sí apoyarse en otros. Y saber que en un equipo uno no está solo, y hay un montón de otros profesores. Y conversarlo te ayuda, más allá del tutor que tiene una mirada integral y que entreviste individualmente a los chicos, pero hablando con otros profes termino dándome una idea de cómo está ese grupo, y a partir de ahí uno puede trabajar en cuidar los vínculos y prevenir esto.

ESCUELA N° 3:

1. Entrevista a psicopedagoga 1.

Entrevistador: ¿Qué entendés por *bullying*?

Psicopedagoga 1: Un hostigamiento sistemático, repetido y sostenido en el tiempo donde hay un victimario, una víctima, un testigo o varios silenciosos.

Entrevistador: ¿Tuviste formación en esta problemática?

Psicopedagoga 1: Sí, me formé por mi parte y también en la escuela hubo un EMI.

Entrevistador: Yo pregunto en tu formación...

Psicopedagoga 1: Yo me recibí en el año 1983. No existía antes.

Entrevistador: ¿No se conocía antes?

Psicopedagoga 1: No tenía una difusión así. Te diría que es más reciente con la amplitud de las redes sociales y los medios de comunicación. Fue tomando forma y más entidad, y también te diría que se le sumó *mobbing*, *cyberbullying*, *sexting*, etc. Antes se hablaba de violencia, maltrato.

Entrevistador: ¿Entonces la formación fue por tu cuenta?

Psicopedagoga 1: Sí. Hubo una jornada pedagógica en la que se dedicó parte del tiempo.

Entrevistador: ¿Hace mucho?

Psicopedagoga 1: Yo hace 34 años que trabajo acá. Sí, hace unos años. Menos de 10 seguro. Yo leí sobre el tema como hacemos todos los profesionales, van llegando las temáticas y vamos leyendo e informándonos por nuestra cuenta. Aparte yo hice un par de talleres que tienen que ver con el manejo de la agresividad, y la capacidad de utilizar la agresividad como un potencial creador, o sea, transformarlo como algo creativo.

Entrevistador: ¿Qué te motivó a estudiar este tema?

Psicopedagoga 1: Encontrarle el lado positivo de las cosas adversas que nos suceden. Primero darle una solución donde un abordaje institucional, pero nosotros no tuvimos muchas clases acá. Creo que hay una sobreetiquetación del tema motivada por un abuso de ese término por parte de los padres generalmente, y de los chicos en alguno de los casos. Pero te diría que es un mote o una descripción que usan más los padres, cuando en realidad a veces tienen que ver con peleas típicas entre los chicos. Yo soy mamá de cuatro chicos y abuela. Tengo un montón de sobrinos y sinceramente la primera pelea, o discusión, o diferencia con algún compañero, hay gente que está hipersensible y le pone el título de *bullying* cuando en realidad no lo es, así que hay que trabajar mucho. Si sucede, hay que trabajarlo institucionalmente, y si no sucede y hay una distorsión en el uso del término, poner blanco sobre negro al respecto con los papás que es la parte más difícil. Los papás son los más resistentes.

Entrevistador: ¿Por qué?

Psicopedagoga 1: El tema de victimizarse y proyectar la responsabilidad hacia afuera y no hacia adentro, no hacerse cargo de qué parte puede haber en un chico que se expone más a que sea como

objeto de cierto maltrato. A veces es una respuesta del entorno, porque un chico es sutilmente hostil o explícitamente hostil con el entorno (la presunta víctima). También es una forma de deshacerse de su parte de responsabilidad de los padres. No estimulan el intercambio con pares, la interacción social, como para crear vínculos y reforzar la capacidad de asertividad, o de defenderse o de plantarse. Si están muy sobreprotegidos, en algún caso abandonados, y ellos también son responsables de la vulnerabilidad de ese chico para que tuviera una actitud hostil que podría convertirse en *bullying*. Hay muchos protagonistas secundarios en esto.

Entrevistador: ¿Quiénes serían estos protagonistas secundarios?

Psicopedagoga 1: El entorno, más a la familia. Yo sigo creyendo que hay que trabajar sobre ellos. La cantidad de papás que dicen: “A mi hijo le hacen *bullying*”, cuando en realidad no llega a ser *bullying*.

Entrevistador: ¿Solicitan consulta acá?

Psicopedagoga 1: Vos vas, lo encarás y ves que en realidad el chico se ganó la antipatía del entorno por cosas que hizo el chico. Los otros a veces, o se están defendiendo o respondieron mal, pero hubo un desencadenante (no es que se aprovechan de su fragilidad). En otros casos puede ser que sí, pero son excepcionales y muy escasos los casos que hemos tenido acá.

Entrevistador: ¿Tenés conocimiento si otros miembros del personal escolar poseen formación en esta problemática?

Psicopedagoga 1: Lo que fue jornada pedagógica corrió para todos. Si el resto la tiene o no, desconozco.

Entrevistador: ¿La jornada en qué consistió?

Psicopedagoga 1: Es un día. Se llama EMI por Espacio de Mejora Institucional. Son tres en el año, en todas las escuelas del GCBA (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires), subvencionadas o no subvencionadas, estatales o privadas. Son tres fechas, por lo menos. Es un espacio de formación. Se eligen los temas, en general los eligen la conducción. A veces se comparte con primaria y con secundaria, y a veces por niveles.

Entrevistador: ¿Cree que los estudiantes están formados o informados en el tema?

Psicopedagoga 1: Sí, pero con distorsiones. Se trabaja el tema en tutoría desde lo teórico. También doy Psicología en 4° año y lo vemos ahí, sobre todo en el área de tutoría.

Entrevistador: ¿Qué es el área de tutoría?

Psicopedagoga 1: De 1° a 3° año en la Nueva Escuela Secundaria (NES) existen tres horas de tutoría para trabajar por curso tema que hacen a su desarrollo o necesidad; y después 4° y 5° año lo tienen como carga extrapragmática para trabajar estos temas. Parte es en su hora de clase, y parte es sacando a los chicos afuera para conversar.

Entrevistador: ¿En Psicología dabas esta problemática fuera del espacio de tutoría?

Psicopedagoga 1: A veces coordinadamente. Está en el programa como un contenido más de “Distorsiones y fallas en las dinámicas sociales”.

Entrevistador: ¿Quién incluyó este contenido en el programa?

Psicopedagoga 1: La verdad que no lo sé, pero creo que viene como lineamiento de más arriba. Hay un protocolo de cómo intervenir en las escuelas con el tema del *bullying*, lo podés bajar del GCBA.

Entrevistador: ¿Lo han aplicado?

Psicopedagoga 1: No hemos tenido la necesidad de aplicarlo. Por lo menos, yo no tuve que aplicarlo. Las diferencias que hubo se pudieron conversar y no llegaron a ser *bullying*.

Entrevistador: ¿Tenés idea si lo han utilizado?

Psicopedagoga 1: Que yo sepa no. No puedo dar garantías.

Entrevistador: ¿Cómo te enteraste de este protocolo?

Psicopedagoga 1: Baja de la Dirección General de Educación Privada, baja lineamientos para los directivos. Yo trabajo en otro colegio, y me enteré en este otro colegio y también con una colega de esta institución que se enteró a través de una red de psicólogos que trabajan en distintos Departamentos de Orientación (Escolar).

Entrevistador: ¿Has presenciado o tenés conocimiento de actos de *bullying*?

Psicopedagoga 1: Puede haber exabruptos de algún chico, pero no un hostigamiento sistemático. Puede haber distintas formas de uso inapropiado de esta impulsividad. Se intervino en esta situación en puntual, pero no era una situación que había afectado a nivel grupal.

Entrevistador: ¿Recordás algún caso puntual en este colegio?

Psicopedagoga 1: Sí, primero se invita a hablar con las partes separadamente. Yo estudié “Mediación educativa” en la Universidad de Buenos Aires. Primero escuchar el descargo de cada uno. No siempre estoy yo, muchas veces interviene personal directivo o el docente. Así que escuchar a cada una de las partes por separado; promover la reflexión acerca de la consecuencia de lo que hizo; comprender el enojo o el dolor de una y otra parte; habilitar que uno se conecte con ese dolor y ese enojo (lo que no justifica el uso de ese enojo inapropiado); reconocer que me pase esto es el primer paso, después que yo vaya y prenda fuego es lo que no se puede hacer. Después hubo sanciones en algunos casos. En secundaria son más claras: un trabajo para hacer, una suspensión, un nivel de observación. La impunidad no ayuda a nadie, ni al victimario, ni a la víctima, ni a los testigos. Tratamos de intervenir preventivamente, o en el momento antes de que se complique. A mi me parece, éste es un colegio religioso y tiene un valor muy importante el pedir perdón. El pedido de perdón tiene para mí un valor sanador importantísimo que excede lo religioso. Tiene que ver con aspecto de integridad humana importante el poder disculparse y reparar el daño. Si alguien le rompió un objeto a alguien, tratar de reponerlo.

Entrevistador: ¿Cómo sería esa reparación del daño?

Psicopedagoga 1: Depende. Si es un objeto físico se repone, o sino proponer algo que puedan, además de pedir perdón, hacer un reconocimiento frente al otro de lo que hizo mal.

Entrevistador: ¿La escuela toma alguna medida frente al *bullying*?

Psicopedagoga 1: Tenemos este protocolo de actuación. Si tuviéramos que aplicarlo se aplicaría, pero nunca llegamos a esa situación.

Entrevistador: ¿Cómo actúa la escuela como manera preventiva?

Psicopedagoga 1: Para mí tiene que ver con cómo utilizar esta violencia que se acumula por distintos motivos, o sea, esta agresividad mal usada en algo productivo, enriquecer y cómo potencial creador, como un poder y una fuerza que impulsa a abrirse caminos, a emprender un proyecto a usarlo en el arte, en el deporte, en la posibilidad de plantarse y tener firmeza en activar los recursos apropiados para denunciar una situación donde uno se siente víctima de una agresión. Hay una jornada ESI que es con asistencia a clase y demás, y la usamos para eso. La sexualidad también es un potencial creador, y digamos que todo se puede usar e un concepto integral de sexualidad.

Entrevistador: ¿Y para su detección?

Psicopedagoga 1: Esto surge de lo que se observa desde la mirada del docente porque uno no está todo el día en el aula. El que informa generalmente es el docente, o los mismos compañeros en el ámbito de secundaria, con los docentes y tutores; y en primaria con los maestros.

Entrevistador: ¿Y dando clase es frecuente ver agresiones?

Psicopedagoga 1: Cuando alguien agrede a otro verbalmente o tiene una actitud desubicada que puede ser ofensiva para el otro se interviene en el momento.

Entrevistador: ¿Alguna otra cosa que quieras añadir?

Psicopedagoga 1: Dos cuestiones. Una es que se ha sobredimensionado en muchos contextos el uso de este concepto. Los papás utilizan muchísimo este término, mal usado, sin llegar a dimensionar que esto es un hostigamiento sistemático, reiterado, repetitivo. Segundo, creo que hay que prevenir desde los testigos silenciosos que no denuncian a tiempo. Me parece que es una cuestión importante, porque siempre parece que es una cuestión de a dos (o de una víctima, o muchos victimarios). Y en tercer lugar, se puede proponer trabajar desde este aprovechamiento de este potencial, de estas actividades sublimatorias; y cuarto, sugeriría desde los contextos de pertenencia de los chicos (sea clubes, familias, no sólo familias) trabajar desde la desactivación de estímulos que provocan estos estímulos de violencia, como videojuegos que estimulan permanentemente la destrucción del adversario, liquidarlo, aniquilarlo, desactivarlo. Todo es destruir, agredir o defenderse desproporcionadamente pero virtual.

Entonces si mi único material del cine en Netflix son todas series violentas y no practico ningún deporte, no hago actividad física como vemos muchos chicos acá en el centro, entonces esto es como una olla a presión. Hay muchos papás que no se dan cuenta que esta actitud permisiva o de poco control, o de ofrecer menos canales de descarga, de aprovechar este potencial creador. Están dejando a sus hijos más vulnerables frente a este manejo de la agresividad.

Entrevistador: Última pregunta. ¿Crees que el colegio utiliza la mediación?

Psicopedagoga 1: Yo lo utilizo acá. Yo propuse trabajar en esto y la conducción dijo que no. Igual me parece que hay gente que sin haberse formado en esto tiene buenos criterios para resolver. Me formé en esta área en 2001. Me recibí de mediadora en la UBA. Después hice un complemento en la UBA de “Habilidades comunicacionales” y después la Especialización en Mediación Educativa.

Entrevistador: ¿Crees que se deberían aplicar este tipo de técnicas en las escuelas?

Psicopedagoga 1: Absolutamente. Resolución Alternativa de Conflictos significa utilizar el conflicto como un paso de crecimiento y no como un punto de confrontación. Creo que deberíamos insistir en la formación de los docentes y de los alumnos en esto.

2. Entrevista a psicopedagoga 2.

Entrevistador: ¿Qué entendés por *bullying*?

Psicopedagoga 2: Es un tipo de violencia que se da entre tres factores: el *bully* (agresor), quien sufre el acoso escolar por parte de este *bully* y los observadores (el público).

Entrevistador: ¿Recibiste formación en esta problemática?

Psicopedagoga 2: En la facultad cuando yo estudié no. Después me fui formando en otros lugares y me formé en esto.

Entrevistador: ¿Tenés idea si personal escolar tiene formación?

Psicopedagoga 2: En ESI sí; en EMI también, y después los tutores tuvieron capacitaciones.

Entrevistador: ¿Considerás que los estudiantes están informados en el tema?

Psicopedagoga 2: Sí están informados, pero a veces no bien informados. A veces veo que hay algo pendular, que se considera *bullying* a todo: “Me escrachó en Instagram y me hizo *bullying*”, y a veces entienden que el *bullying* es sostenido en el tiempo, y que tiene determinadas características. Ellos en tutoría trabajan la temática. En general, es bastante preventiva la tutoría, y se trabaja para que no sucedan los casos de violencia.

Entrevistador: ¿En qué consisten las tutorías?

Psicopedagoga 2: Las tutorías son encuentros semanales que tienen los alumnos con un docente del aula que es el tutor y van hablando de diferentes temáticas que son transversales a lo longitudinal que es la escuela secundaria. De 1° a 5°.

Entrevistador: ¿Hay muchos 1°?

Psicopedagoga 2: Dos 1°; dos 2°; dos 3°; dos 4°; dos 5°. De 1° a 3° la tutoría es semanal, y de 4° a 5° tienen una hora cátedra cada quince días.

Entrevistador: ¿Has presenciado o tenés conocimiento de actos de *bullying*?

Psicopedagoga 2: No actuales, pero sí presencié en esta escuela.

Entrevistador: ¿Hace más o menos cuánto tiempo?

Psicopedagoga 2: Hace unos años. Fue por un tema racial. Venía de una comunidad armenia y le hacían *bullying* por eso. Fue un trabajo intenso como Departamento de Orientación en conjunto con los tutores.

Entrevistador: ¿En qué consistían los actos?

Psicopedagoga 2: Le hacían caricaturas, lo gastaban, le decían cosas abusivas. En algún momento se filmaban ellos burlando al chico. Era un acoso constante. No le pegaban. No había Instagram, así que no era mucho por las redes, pero sí lo molestaban mucho.

Entrevistador: ¿Cómo reaccionó la escuela frente a esto?

Psicopedagoga 2: Trabajamos un montón de cosas con las familias. Se apoyaron un montón para que sus hijos no continúen con la agresión. La verdad que se portaron muy bien. Colaboraron un montón.

Después hicimos muchos talleres. Hubo castigos para los que acosaban. No era uno, sino cuatro. Uno lideraba. Todos hacían dibujitos y hacían las filmaciones. Las sanciones en ese momento fueron disciplinarias.

Entrevistador: ¿En qué consistió la sanción?

Psicopedagoga 2: Lo que hicimos fue hacer que los chicos hagan acciones. Los chicos que fueron los agresores tuvieron que armar un taller en contra del *bullying* y presentarlo a todos los chicos del colegio. La sanción no era una amonestación, sino que ellos tuvieron que hacer un trabajo de concientización y tuvieron que presentarlo de 1° a 5° año. Eran de 4° año. Agresor y víctima trabajaron juntos voluntariamente. Ellos quisieron trabajar juntos.

Entrevistador: ¿Fue una idea de ustedes?

Psicopedagoga 2: Nuestra propuesta era que trabajen haciendo algo positivo y ellos quisieron hacerlo juntos. Se concientizaron y quisieron hacerlo juntos. Lo presentaron todos juntos. Y yo los encontré tiempo después y son como amigos del mismo grupo hoy los que habían sido agresores con el agredido. Es como muy fuerte porque ellos reconocían que lo molestaban mucho pero no se daban cuenta del mal que le causaban. Y al trabajarlo tanto se dieron cuenta que el daño que estaban cometiendo y no lo siguieron haciendo. Habían entrado en 1° y las molestias comenzaron a partir de 3°. Habían sido amigos antes. Cuando empezaron a molestarlo, se ponía muy mal y muy triste. Terminaron siendo del mismo grupo.

Entrevistador: ¿Utilizaron otro tipo de sanciones?

Psicopedagoga 2: Sí. Hay sanciones que son suspensión. Tratamos que las sanciones tengan un carácter de reflexión personal, algún tipo de trabajo por los demás. Que ellos traten de buscar en su interior y sacar algo bueno de eso malo. Si rompiste un tacho de basura, hacé un trabajo de ecología. Los estimulamos. Si descubriste esto por qué no lo vas a conocer. Entonces hay unos carteles arriba porque hicieron una página web “Salvemos al mundo” y van subiendo contenidos. Eran los mismos chicos que habían roto el tacho antes. En general, tratamos que sea un camino, que la corrección no sea un

castigo. Así como puede hacer algo malo, puede hacer algo bueno por los demás.

Entrevistador: ¿Cómo reacciona la escuela frente al *bullying*?

Psicopedagoga 2: Cuando hicimos talleres en su momento para padres intentamos modificar mucho a los observadores para que sean más pasivos para que puedan hablar, para que puedan decir. Miramos el caso a caso. Estos talleres los hacemos a menudo para padres sobre distintas temáticas. Estaban muy agradecidos. Lo hacemos durante el pasaje entre 7° grado y 1° año.

Entrevistador: ¿Y para prevenir el *bullying*?

Psicopedagoga 2: Los talleres son de prevención exclusivamente.

Entrevistador: ¿Y para detectarlo?

Psicopedagoga 2: En tutoría principalmente. En los espacios semanales que tienen. A los chicos se los estimula a que puedan contar esto a la tutora que es la persona más cercana a ellos.

Entrevistador: ¿Recordás algún caso de *bullying*?

Psicopedagoga 2: No ahora. Había uno que él decía que era *bullying*. Repitió ese chico. Estuvo con otro grupo y estuvo mejor ese chico. Y desde el aula y desde la escuela no consideramos que era *bullying* porque lo invitaban, lo aceptaban. Era una persona que se autoexcluía. Nosotros no consideramos que era *bullying*. Ese chico estaba en una situación familiar difícil. Le gustaba mucho atajar. Le gustaba mucho cantar. Entonces en el festival, en el acto, en todo evento que hubo se le dio lugar para que cante. Todo el mundo lo aplaudía. Él amaba hacer eso. Lo sacó de ese lugar de victimización, y salió lleno de amigos.

Entrevistador: ¿Alguna otra cosa que quieras añadir?

Psicopedagoga 2: No, no.

Entrevistador: Muchas gracias.

ESCUELA N° 4:

1. Entrevista a director.

Entrevistador: ¿Qué entendés por *bullying*?

Director: Es un concepto más bien nuevo. Son acciones o actitudes que pueden tener un grupo hacia un determinado grupo, chico o grande ante un determinado alumno, provocando cierto malestar o comentarios discriminatorios, haciéndolo sentir que no está cómodo, que no se siente que es su lugar. Me parece que son actitudes más bien de separación, de discriminación que puede tener un grupo ante un determinado integrante de ese mismo grupo, alumno, alumna. Tenés el *bullying* que lo pensamos en el contexto del aula, pero también puede ser en contexto de cualquier grupo de persona. En un grupo de amigos también podés hacer *bullying*, en un grupo de familiares también podés hacer *bullying*. Me parece que es en un grupo de personas. No se lo puede atribuir solamente a alumnos.

Entrevistador: ¿Tuviste formación en esta problemática?

Director: No. Formación, o sea, dentro de mi posgrado o mi terciario no. Después hay cursos de capacitación donde nos perfeccionan o nos charlan sobre este nuevo aspecto que surgió en la sociedad y que repercute en el grupo de alumnos. Podríamos decir que tenemos una cierta capacitación. Y que nos falta, nos falta herramientas de cómo encarar una situación ante un grupo que hace *bullying*.

Entrevistador: ¿Quién te dio esa capacitación?

Director: La Escuela de Maestros.

Entrevistador: ¿Es de carácter obligatorio?

Director: En algunos aspectos sí. Para los directivos sí. Para los docentes es optativo. Por lo general, como tiene una carga horaria se puede hacer en servicio o fuera del servicio. Estando fuera de servicio es de carácter optativo, y uno elige si hacerlo.

Entrevistador: ¿Tenés idea si otros directivos o profesores tienen formación?

Director: Los que trabajan en el tema de tutoría acá sí.

Entrevistador: ¿También en la Escuela de Maestros fueron formados así?

Director: Por lo general, siempre la Escuela de Maestros propone cursos para los docentes. Se manda una cartilla, son semestrales, y cada uno se anota en forma individual.

Entrevistador: ¿En calidad de director elegiste que se formen en esto?

Director: Por lo general, en el proyecto de tutores hay ciertas charlas o actividades que propone el área nuestra de adultos, por ejemplo, sobre *bullying*, sobre educación sexual integral, sobre *cyberbullying*, temas que me parecen importantes que un tutor debería tener en cuenta y empezar a *aggiornarse*. Yo ahí lo que hago es proponerle al tutor si le parece bien accede. Algunos son de carácter obligatorio porque nos piden que los referentes/tutores tengan esa formación y otros son optativos.

Entrevistador: ¿Los estudiantes tienen formación en esto?

Director: Sí. En el caso de *bullying* y *cyberbullying* hicimos dentro del espacio de ESI (Educación Sexual Integral) (...) Lo que pasa es que generalmente, no te podría decir el porcentaje, pero un porcentaje muy alto entre el 80 y 90% de los alumnos que, no sé si se podría decir que lo practican porque no es una práctica, pero que sí ejercen *bullying* sobre otros son adolescentes. Nosotros, nuestra población es bastante heterogénea. En cuanto a la franja etarea, tenemos un promedio de entre 35-40 años, bastante amplia que va desde los 18 hasta que la muerte nos separe. Entonces en toda esa franja etarea el *bullying* no tiene mucha entrada en un colegio de adultos. No digo que no se pueda dar, pero más bien se pueden dar entradas muy incipientes que son fácilmente detectables y enseguida son conversables porque se está en un ambiente de adultos. ¿El *bullying* donde hace su mayor efecto? En la cosa tapada, el alumno que sufre *bullying* pasa por un proceso que hasta que se da cuenta y empieza a hacer efectos y lo ve la familia. Es como toda una situación que en los alumnos y alumnas adultos no se da mayormente, pero sí nos parece que es importante, primero como formación como parte de una familia, los alumnos de acá tienen hijos, hijas, sobrinos, entonces puede alguno de esa familia sufrir *bullying*, y es importante que sepan cómo detectarlo, cómo aconsejar, cómo acompañar, me parece bueno desde ese lado. Desde nuestro lado son muy pocos los casos que tenemos, te diría contado con los dedos de media mano. Si se habrá dado alguno, fue automáticamente detectado.

Entrevistador: ¿Recordás alguno en especial?

Director: El año pasado hubo un grupo de segundo año que estaba en primero. Había mucha gente joven que había ingresado y había un grupo que había empezado a tener ciertas actitudes con uno de sus compañeros. Enseguida se detectó. El tema es que al ser un grupo de adultos, si no es la misma persona, los demás integrantes que son espectadores de esa situación enseguida detectan y dicen: “Che, mirá que está sucediendo esto” Y trabajamos con los tutores, con el Equipo de Orientación y enseguida se soluciona o se ve de la manera en la que se pueda trabajar.

Entrevistador: ¿Y el motivo de la agresión lo recordás?

Director: En ese momento era una situación de identidad sexual. A diferencia de los adolescentes que tienen otra perspectiva de género hoy por hoy. En los colegios de adultos cuesta bastante. Entonces el tema de la inclusión de la identidad sexual es un poco más complicado. Y es algo que se trata trabajar todo el tiempo en la ESI, porque se viene con una estructura desde sus casas y desde su propia realidad que es más complicado. Hay que desmitificar, deconstruir, porque pasa por ahí.

Entrevistador: ¿Lo trabajaron con talleres ESI?

Director: El año pasado se trajo a una persona de la Dirección de la Mujer que trabajaba con este tema de *bullying* y se hizo una charla. Había una ONG que trabajaba también y que vino una vez a dar una charla de *cyberbullying*, como para que también estén informados. Ellos el tema de la tecnología y de las redes no son como los adolescentes, pero estuvo bueno porque se les informó. Esto es retroalimentación para que después lo reproduzcan en sus hogares.

Entrevistador: ¿Esta charla la propusiste vos?

Director: Por lo general desde la dirección del área nos proponen un temario, hace la bajada, en este caso, de las temáticas que tienen que abordarse en las ESI. Nosotros a veces elegimos cuando hay una cantidad de temas cuál es el más importante. Nos ha pasado que a veces surge que nos visita una ONG o algún profesional que sabemos que trabaja algún tema determinado y nos parece interesante, y lo trabajamos como una jornada nuestra. No hace falta contextualizarlo en la ESI. Hay ciertos temas

como la Ley del Aborto y otros tantos temas, Educación Vial y demás, que no hace falta tener un espacio de ESI. Es algo que es parte de su proceso de enseñanza y lo planteamos a toda la escuela.

Entrevistador: ¿Qué te motivó que sea *cyberbullying*?

Director: Fue la propuesta que vino de esta ONG. Me parece que estaba bueno. La mayoría tiene hijos, sobrinos, y me pareció interesante proponerlo.

Entrevistador: ¿Frente a un acto de *bullying* cómo reacciona la escuela?

Director: Enseguida tenemos un proyecto que tratamos de renovarlo todos los años, que es anual, de tutoría. Hay profesores tutores que acompañan la trayectoria del alumno para terminar el secundario. Ellos son los que tienen más contacto con el aula y lo que pasa dentro del aula. Igualmente, yo continuamente ando por los pasillos, y vienen acá y me cuentan. Entonces si enseguida ve y detecta se alerta a algún profesor o tutor. Primero llamamos al Equipo de Orientación del GCBA. Tenemos una profesional de nuestro distrito, y automáticamente la llamo o le mando un *mail* contándole la problemática. Ella generalmente viene al día siguiente o a los dos días y tiene la charla con el/la alumna o los alumnos que se siente afectado por el *bullying*. De acuerdo a lo que cuenta vemos en qué forma incide y a partir de ahí vemos cómo seguimos. Si es algo que tenemos un grupo detectado, tratamos de fijar alguna entrevista con el grupo. En esta situación eran cuatro alumnos. Tuvimos una charla. Y después lo que hacemos es llamar el Consejo de CENS, planteamos la situación para que los delegados de cada grupo hagan un seguimiento interno, porque el tema de la comunicación es mejor entre pares. A su vez, después nos dicen a nosotros, si se mantiene o se cortó, si hay que tomar otro rumbo en la situación. En este caso fue inmediato, no pasó a mayores. Y el alumno en sí no tuvo mayor dificultad. Hoy está en un proceso de cambio de identidad de género. En el grupo hubo enseguida una reacción positiva para ayudar a mejorar el tema.

Entrevistador: ¿Qué es el Consejo de CENS?

Director: El Consejo de CENS es consultivo, formado por profesores de la casa que se elige por votación, el director y alumnos de cada curso (un delegado, dos delegados) de la escuela. Y frente a

determina situaciones se convoca y se tira la propuesta, y ellos proponen o sugieren cómo seguir adelante con ese tema. La decisión última la tengo yo como director. Para consulta es muy bueno porque es un canal importante para que la decisión no sea unilateral. Hay decisiones que están buenas que sean consensuadas.

Entrevistador: ¿Qué concluyó el Consejo en este caso?

Director: No llegó a la instancia, porque el Equipo de Orientación pudo resolverlo sin problemas.

Entrevistador: ¿La escuela toma alguna medida para prevenir el *bullying*?

Director: Me parece que no es sólo con respecto al *bullying*, sino en general con todo lo que está pasando, con estar atento a los grupos y saber escuchar por cualquier situación como adicciones, de madres que han quedado embarazadas o han tenido alguna situación de violencia de género, hay muchas realidades en los CENS. Creo que lo más importante es tener estar siempre atento de lo que pasa, saber escuchar y no solamente poner el oído, sino ante situaciones que pueden ser muy sutiles tratar de interpretarlas y ver más allá de lo que puede parecer un gesto, una palabra que siempre se esconde otra cosa. Ellos mayormente, los alumnos, no manejan mucho el tema de redes, porque el *bullying* muchas veces se da en las redes. Yo durante la mañana trabajo en un colegio de adolescentes y es impresionante el *bullying* que se hace. Es increíble. A veces uno que está casi llegando al final de la carrera se asombra, aprende obviamente, de lo que pasa. Un alumno que vos pensabas que es un amor de persona, de repente lo ves actuando en grupo, en masa, ves cómo es la red, como entra el tema de la familia. A veces asusta porque uno como adulto debería tomar una distancia, pero hay miembros de la familia que incentivaban. Esto es jodido. Más que nada como repercute en el alumno que sufre el *bullying*. Yo creo que esto siempre pasó. Lo que pasa es cómo repercute ahora en el joven y la joven.

Entrevistador: ¿Cómo repercute?

Director: Me parece que hoy el adolescente como que tiene un bombardeo de cosas y siento que hay veces que no sé si está inmunizado a todo, me parece que absorbe todo. Hay cosas que las encara de una manera *open* como el tema de diversidad, de micromachismo. Yo los escucho y los aplaudo. Qué

cabeza. Estos pibes nos llevan años luz en este sentido. Pero por otro lado te encontrás con esta perversión, cómo acosar a algún compañero desde las redes, desde el comentario, desde una pantalla virtual que se usan en los colegios. Yo profesor prendo la pantalla y me encuentro con una imagen. ¿Y esto cómo pasó? ¿Cómo apareció esto acá? Le están haciendo *bullying*. En estas situaciones el pibe o la piba no es como antes que bueno, una joda entre compañeros, me parece que ahora está mas sensibilizada la cosa. Antes no sé si calaba hondo, no sé si teníamos un contexto familiar que nos ayudaba. Ahora están muy sensibilizados y todo les cae de una manera distinta, para bien o para mal. Para bien en tema de género; y para mal para el *bullying*. Provoca cosas graves como una anorexia (porque le dicen que está gordo o gorda), los adolescentes buscan enseguida el tema del referente y de la imagen, de alguien que los acompañe, y cuando esa imagen no la tienen o ese referente no está, están muy desvalidos y ésto hace estrago. Tenemos que estar muy atentos a estas cosas.

Entrevistador: ¿Cómo lo detectan?

Director: A veces es sorprendente. Y también los comentarios. Acá no sucede porque es muy chiquito. Detectarlo es más fácil cuando surge, pero en un colegio grande como el que estoy en la mañana es complicado, porque hay muchas cosas solapadas. Vas al baño y te encontrás con algún mensajito, o cartelitos pegados en la pared, una lista de pibes escrachados porque manoseaban a las alumnas. Hay que empezar a dimensionar las cosas que antes naturalizábamos. Hoy por hoy no hay que naturalizarlas, porque hoy calan distinto. Hay que ver el contexto familiar, si está contenido en la familia, si tenés un padre o una madre ausente. Creo que es un caldo de cultivo para que todo eso aflore, duplique, triplique, y que sea algo ignorable. Ves chicas que entran en depresión. Hay que estar atento a todo esto.

Entrevistador: ¿Algún de caso de *bullying* llegó al Consejo de CENS acá?

Director: No. No fue necesario. La verdad que no.

Entrevistador: ¿Alguna otra cosa que quieras añadir?

Director: Me parece que es importante como conclusión que ante todas estas cosas que están afectando

a la sociedad hoy, para bien o para mal, lo más importante es detectar enseguida. Hay que conocer al grupo. Cada grupo tiene sus dificultades. Estar siempre atento. Los docentes que tienen más contacto con ellos son los que tienen que escuchar cualquier situación. El circuito de comunicación, hablarlo conmigo, con la tutora, tener una charla y ver cómo pasa. Acá como son adultos, se pueden acercar a contarlo. No está eso velado. Es algo que ocurre en un docente de adulto. En Adultos son tres años. Igualmente, tenés que pensar que esta escuela está en este contexto socioeconómico de esta zona.

Entrevistador: ¿Acá asiste gente que vive cerca?

Director: Mayormente que vive cerca, o que trabaja en la zona. Problemáticas te encontrás como en cualquier lado. Obviamente el contexto socioeconómico da ciertos temas que influye. Vas a hacer esto en el cordón de Lugano o en la Villa 31 y es distinto. Otro contexto que te plantea otro tipo de situación con problemáticas en algunos casos mucho más profundas, y otras no. Lo que surge en estos dos últimos años es el tema de violencia de género. Tenemos tres alumnas con situación de violencia de género: dos con su pareja o expareja y una desde un vecino. Esa es la problemática más grave que hay hoy. Es cuestión de ir acompañando.

Entrevistador: ¿Cuántos alumnos hay?

Director: 80. Es como complicado detectar ciertas cosas. El trato es más cotidiano. Te ven todo el tiempo. Se comparten muchas cosas. Ahí es donde podés detectar enseguida lo que pasa, o por te vienen contar, o porque lo ves por medio de otro. Y los delegados trabajan mucho continuamente con el tutor, y enseguida ven algo y se acercan. Está bueno este hilo de comunicación, me parece que el clima de la institución se mantiene desde este hilo de comunicación. Si no se da, empieza a filtrarse este tipo de problemáticas y termina sin verlas, sea cualquier tipo de problemática, desde *bullying*, violencia de género, entre otras.

Entrevistador: Bueno, muchas gracias.

2. Entrevista a profesora 3.

Entrevistador: ¿Qué entendés por *bullying*?

Profesora 3: Lo que yo entiendo es cuando un grupo de personas toma de punto a otra sistemáticamente en base a agresiones, insultos de un grupo contra otra persona.

Entrevistador: ¿Tuviste formación en esta problemática?

Profesora 3: No.

Entrevistador: ¿Y el resto del personal escolar?

Profesora 3: Me parece que no. Por lo menos, acá en el CENS (Centro Educativo de Nivel Secundario) no vinieron a capacitar nunca. No sé si algún compañero tomó una capacitación.

Entrevistador: ¿Qué medidas toma la escuela frente al *bullying*?

Profesora 3: Estaba tratando de recordar alguna instancia. Recuerdo una vez que se sucedía situaciones puntuales, no era un grupo contra una persona, sino dos personas que no se llevaban bien. Charlamos con estas 3 personas por separado, charlamos en conjunto. Se hicieron trabajos y después hicimos una actividad con todo el grupo. Después *bullying* como lo entiendo, no recuerdo. Si hay situaciones de malestar en el curso pero que no tiene que ver con el *bullying*. Cuando un compañero cambia de lugar o algo puede generar malestar, molestia, resistencia a que se muevan cosas de lugar. Son muy celosos de sus espacios. Hay malos entendidos porque te responden mal, pero no es un caso de *bullying*.

Entrevistador: ¿Recordás algún caso de *bullying*?

Profesora 3: De *bullying* en esta escuela no recuerdo. No recuerdo que tuviéramos que intervenir por un caso puntual. Lo que sí recuerdo en un curso eran dos personas que no se llevaban. En las clases se tiraban indirectas agrediéndose. Se conversó por separado con el director, con la tutora, con las dos personas y después se hizo una actividad grupal de cómo llegar a acuerdos, del diálogo, de cómo responsabilizarnos, de lo que generábamos en el otro con las palabras.

Entrevistador: ¿Toman alguna medida para prevenir el *bullying*?

Profesora 3: No, la verdad que no. Lo que nosotros siempre tratamos durante las clases los docentes

es trabajar el clima ameno, del respeto, de la solidaridad con el compañero, de la pluralidad. Después en las jornadas de ESI sí trabajamos mucho lo que tiene que ver con la afectación del otro, con el respeto. Pero así puntualmente no.

Entrevistador: ¿Y para detectarlo?

Profesora 3: En general es una escuela pequeña. Son 60 alumnos nada más. Siempre que hubo algún problema, algún malestar, siempre se ha acercado el director, el profesor. No hemos detectado así nosotros situaciones por fuera de las que te he contado. Siempre son los alumnos a decirte que “Fulanito” se enojó con “Menganito”. Pero así de *bullying* no.

Entrevistador: ¿Crees que influye de algún modo que sea una escuela muy chiquita?

Profesora 3: Yo pienso que sí, que es muy beneficioso porque nos conocemos todos. En los pasillos nos vinculamos, en las actividades por ejemplo cuando hacemos salidas para hacer alguna actividad por fuera de las aulas. Lo mismo en las jornadas ESI trabajamos los 60 o los que vengan ese día todos juntos. Los subgrupos que se arman son variados. Se trata de otra vinculación.

Entrevistador: ¿Podría ser contraproducente de algún modo que la escuela sea pequeña?

Profesora 3: Y pienso que por ahí en algún curso hay alguna que persona que no se sienta a gusto es como que no tiene posibilidad de cambiarse de división o de generar una estrategia de cómo se vincularía. Es como que no te queda otra que vincularte. Lo mismo en los espacios. Es una escuela muy pequeña. Si se generara una situación así sería, de violencia, se vería. Queda visible.

Entrevistador: ¿Hay alguna otra cosa que quieras agregar?

Profesora 3: La verdad que estoy acá desde 2010 y no he visto casos así de *bullying*, al menos, así como lo entiendo yo.

Entrevistador: Muchas gracias.

Profesora 3: No, por favor.

ESCUELA N° 5:

1. Entrevista a psicóloga.

Entrevistador: ¿Qué entendés por *bullying*?

Psicóloga: Entiendo por *bullying* una situación de acoso que no tiene que ver particularmente con los otros, tres o la cantidad de chicos o chicas que estén involucrados en la escena, sino que tiene que ver con una experiencia de exclusión que tiene que ver a nivel más macro con cuestiones más socioeconómicas, que esa realidad se reproduce en ámbitos más pequeños como la escuela. Entonces, muchas veces estos pibes o estas pibas que tienen experiencias de exclusión en otros ámbitos la reproducen en el ámbito áulico con otros compañeros, quizás no del mismo aula, sino de otros cursos.

Entrevistador: ¿Crees que el aspecto socioeconómico está fuertemente vinculado a esta problemática?

Psicóloga: Definitivamente sí, aunque no creo que sea el único elemento que entra en juego. Creo que sí porque el elemento socioeconómico, las lógicas neoliberales proponen experiencias exclusivas. El que pertenece, pertenece; el que no pertenece, no pertenece. Desde ese lugar hay un grupo que tiene más poder y un grupo que tiene menos. Dentro del aula no siempre el factor socioeconómico es el que genera las distintas vincularidades diferenciadas, porque muchas veces tiene que ver con otras lógicas de poder. El que por distintos motivos es más inhibido, el que según los modelos de belleza no responde a los parámetros esperados o deseados para la sociedad. Me parece que es la lógica neoliberal la que establece la lógica de exclusión que se reproduce en la escuela, pero la escuela no toma solamente el factor económico como determinante que segrega, diferencia.

Entrevistador: ¿Qué otros aspectos crees que entran en juego en el *bullying*?

Psicóloga: Hay una cuestión que tiene que ver con la cuestión de la identidad. El adolescente empieza a estar en un momento de la constitución de la identidad muy frágil, en donde hay un montón de cuestiones que se sostienen de quienes fueran en su infancia, y un montón de otras cuestiones que empiezan a surgir nuevas. Entonces el factor grupal, sus compañeros como posibles lugares de identificación que sostengan ese yo tan frágil en la adolescencia. Y el poder diferenciar quiénes somos

nosotros de quiénes son ellos también es un lugar de identidad. Pertenecer a este grupo y no a este otro fortalece ese yo tan frágil. Entonces en la experiencia sobre todo que tiene que ver con el ámbito de nivel medio se juega esto neoliberal con el plus de la experiencia propia de la adolescencia, de la necesidad de buscar nuevas identidades. Y para construir una nueva identidad tengo que saber diferenciar, tengo que saber quién no soy.

Entrevistador: ¿Vos tuviste formación en este tema?

Psicóloga: Particularmente en mi experiencia universitaria no. Sí, por otros ámbitos, sobre todo porque trabajo en escuelas. Eso me obligó a leer esto.

Entrevistador: ¿Dónde te formaste?

Psicóloga: Fui a capacitaciones de la DGEGP (Dirección General de Escuelas de Gestión Privada del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires), pero aparte leo mucho por mi cuenta. Laburo más desde una perspectiva psicoanalítica.

Entrevistador: ¿Y el resto del personal educativo tiene formación en *bullying*?

Psicóloga: No la tiene. Y no hay mucha permeabilidad. Acciones como talleres deberían pensarse junto a los tutores. En esta escuela no funciona bien el sistema de tutores. Algunos tutores asumen el rol por cuestiones horarias. Hay algunas que están elegidas. Otros tutores en realidad, por el nuevo plan de la NES, se quedaron con menos horas, y eso hizo que hubiera que reubicarlo. Entonces lo que se les pidió, la bajada de línea del Ministerio es que se los intentaran de ubicar para que quede la menor cantidad de horas en espacios que no necesariamente sea un aula. Pueden estar en jefaturas que son presenciales, pero no con presencia en aula. Están en tutorías, están en 5° año en Proyecto. Desde ese lugar a veces el profe que te tocó no tiene la mayor empatía con los chicos, sino el que tiene esas horas. Los que sí fueron elegidos suelen tener mayor empatía, no formación. Lo que veo es que me cuesta mucho invitarlos a que se den cuenta de que no hay uno que es malo y otro bueno, sino que la situación es más compleja que eso. A veces cuesta porque desde su accionar ya están sentenciando a ese grupo y a ese chico, que está poniendo en juego una experiencia de exclusión para con otro.

Entrevistador: ¿Los estudiantes tienen formación y/o información en esta problemática?

Psicóloga: Generalmente es una de las temáticas que más se trabaja en Tutoría teóricamente. Yo no soy partidaria de trabajar el *bullying* como el *bullying* mismo. Soy partidaria de trabajar vínculos. Me parece que cuando hablamos del semejante, del otro, hablamos de una forma de prevención del *bullying*. Cuando hablamos del *bullying* mismo, no sé si hay una promoción misma de la acción. Me parece que no es el camino para abordarlo.

Entrevistador: ¿La elección del tema para los tutores de dónde surge?

Psicóloga: Los lineamientos de las tutorías de 1° y 2° vienen de la NES; la de 3°, 4° y 5° vienen por decisión institucional, y se trabaja mucho con ESI donde aparecen cuestiones vinculadas a esto porque uno de los ejes tiene que ver con vínculos y afectividad. 1° y 2° tienen un modelo de espacios de tutoría preestablecidos (*bullying* está incluido), y respecto a 3°, 4° y 5° lo va construyendo la institución. Cuando uno tiene material de base tiene como un seguimiento para hacer. En 3°, 4° y 5° no está, pero sí está el material de ESI, incluye afectividad que entra en vínculos.

Entrevistador: ¿Has presenciado o tenés conocimientos de actos de *bullying* en esta escuela?

Psicóloga: Sí se han dado situaciones de peleas entre chicos. En esta escuela hay problemas de consumo, trabajamos con poblaciones más vulnerables del barrio (hijos de encargados, enfermeras, las mucamas cama adentro) y nuestros pibes están mucho tiempo solos, solos en la plaza, y tenemos varios que tienen situaciones de consumo. Y eso muchas veces termina haciendo que cuando están en la plaza se caguen a trompadas entre los de 4° con los de 3°, o agarren a uno de 5°. Se agarran. Pero no hay una cuestión de sistematicidad. Tiene que ver con que tal se chapó a la amiga de tal, me miró mal, me apuró. Tiene más que ver con estas lógicas, pero cada uno de los pibes tiene sus grupos de referencias armados. Tienen grupos de referencias en verdad fuertes, mayoritariamente se da entre varones (no ha sucedido entre mujeres), y referencias en verdad fuertes, mayoritariamente se da entre varones (no ha sucedido entre mujeres), y cuando están en la escuela, al menos desde que estoy yo, no se ha reproducido ninguna escena de violencia explícita.

Entrevistador: ¿Cómo reacciona la escuela frente a este tipo de situaciones que ocurren fuera del establecimiento educativo?

Psicóloga: Es muy complejo, porque la realidad es que no tenemos potestad para accionar en esa escena. Para mí no son escenas de *bullying*, sino de consumo, y con la lógica del barrio, por más que sea un barrio de clase media alta, no es la realidad de estos pibes. ¿Cómo responde la escuela? Es muy difícil. Cada caso es muy distinto. Muchas veces cuando la situación es muy grave se les manifiesta a los padres que la escuela solo puede accionar cuando sucede dentro de la escuela. Cuando sucede dentro del mismo curso se busca trabajar en cuestiones más reflexivas (no es lo que suele pasar en general). Este año tuvimos dos episodios: con el de 4° y 5°, y una amenaza de que podía pasar con uno de 2° y el mismo de 5°.

Entrevistador: ¿Se aplicaron sanciones?

Psicóloga: No se aplicaron sanciones porque no pasó dentro de la escuela. Sí nos reunimos con los padres, dejamos todos los hechos en actas (la mención de los hechos de uno y la mención de los hechos de otro que obviamente no coincide). Se planteaba que desde la escuela se va a hacer un seguimiento del caso, y en la medida en que se dé una situación de riesgo se convocará a los padres para evaluar conjuntamente cuáles son las medidas a tomar. Se trabaja más en esos casos con entrevistas más formales cuando nos enteramos que pasó algo afuera. No queremos que esto trascienda en la escuela. En la medida en que esto entra acá hay parate.

Entrevistador: ¿La escuela toma alguna medida frente al *bullying*?

Psicóloga: No es una escuela donde se produzca con un nivel de habitualidad. No hay situaciones de maltrato explícito de ninguna índole. Muchos chicos vienen desde siempre. La escuela es muy chiquita. Hay una división por curso. Entonces los chicos se conocen entre todos. Lo mismo en primaria. En secundaria empiezan a compartir espacios. Se van de convivencia juntos, los actos los preparan juntos, se conocen mucho entre todos. Entonces tenés un pibe que no tiene una alianza bien fuerte con su grupo de pares, pero sí la tiene con la camada de arriba y con la camada de abajo. Los grupos son

relativamente chicos. Es un problema de la escuela. Empiezan muchos en 1° año, pero terminan alrededor de 25 en 5°. Entonces no tenemos más de 150 estudiantes en toda la escuela secundaria. Yo creo que la mitad de esos 150 ya venían de primaria. La otra mitad son ingresantes nuevos, y muchos de esos ingresantes nuevos venían de escuelas públicas que por A o por B no terminaron de encajar en esa escuela, porque o eran muy aniñados, o porque estaban buscando una estructura educativa diferenciada, pero el perfil del estudiante de la escuela es un perfil “tranqui”. También trabajamos muchos con familias peruanas, venezolanas. Tenemos muchas familias de inmigración, y de por sí los inmigrantes suelen ser más sumisos que los locales. Esa es una realidad que se ve claramente en la escuela. En todos los cursos tenés muchos. De hecho, tal vez tenés chicos que son 1° y 2° generación de padres peruanos, bolivianos, pero son muy pocos. Esa situación de discriminación no se vivencia demasiado. En todos los grupos tenés micro-grupos que tienen más fuerza, más poder o que manejan un liderazgo más claro, pero es raro que quede alguno solo o experimentando alguna instancia de maltrato. 1° año tiene un grupo de varones que es bastante complicado y tuvieron alguna que otra situación. Tuvimos charlas con ellos bastante efusivas. Sobre todo, porque se había dado una situación, no de *bullying* porque no fue reiterada, pero sí porque había una chica con una situación familiar muy compleja, con una estructura psíquica muy endeble, la molestaron. Se habló en el curso, se especificó más sobre su realidad y demás. Automáticamente un montón de chicas le hicieron de colchón y estos pibes tuvieron que recular en el trato. A dos de los chicos se los apercibió.

Entrevistador: ¿De qué modo?

Psicóloga: En la escuela hay tres instancias: un llamado de atención, un apercibimiento (cuando aumenta la gravedad), y la tercera, sanción. Llamada de atención, vas a y firmás (son cosas más chiquitas); apercibimiento, cuando aumentó la gravedad de la acción (por ejemplo, juego de manos entre compañeros; golpeé una puerta y se rompió un vidrio); sanción, cuando la situación es muy grave (alguna situación de maltrato, rateadas graves). A dos de los chicos se les puso un apercibimiento. Yo no soy muy partidaria de un apercibimiento, pero es la estructura que tiene la escuela.

Entrevistador: ¿La escuela toma alguna medida para prevenir el *bullying*?

Psicóloga: Trabajar vínculos. La Hermana (rectora) tiene una línea muy clara de apelar a la reflexión. Yo como psicóloga de la escuela intento en la medida de lo que puedo, porque el acceso al aula es más complejo. Es por intermedio de los profes, por demanda de ellos. Trabajar más lo vivencial de lo afectivo. Desde el Ministerio (de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) se intenta que haya tres jornadas de ESI. En algún curso puntual en el que vemos que haya una conflictiva vemos ese caso en particular. Este año lo orienté más a vínculos, relacionábamos qué es la violencia, los grados de violencia, cómo no responder un mensaje de *Whatsapp* a un compañero de un mismo grupo es ignorarlo, e ignorar a alguien es una forma de violentarlo. No son tantas como me gustaría las instancias en las que se trabajan estas cosas, pero la línea de trabajo es más desde la reflexión y los vínculos (lo que pasa adentro del aula).

Entrevistador: ¿Esta apelación a la reflexión está vinculada al pensamiento de la Iglesia?

Psicóloga: En un punto sí. Son pocos los profes acá que profesan la fe religiosa. Si hay una bajada de línea religiosa, porque es una escuela religiosa. Hay algo más del registro del otro, del registro de la dignidad, una lógica más ciudadana y cívica que una mirada religiosa.

Entrevistador: ¿Y para detectar el *bullying*?

Psicóloga: Concretamente no. Tiene más que ver cuando algún docente identifica alguna escena, las preceptoras que son los grandes referentes para entender lo que pasa dentro del aula identifican alguna escena que les preocupan.

Entrevistador: ¿Hay alguna otra cosa que quieras agregar?

Psicóloga: No.