

**BULLYING EN LA
ESCUELA:
INQUIRIENDO
LAS RAZONES
PROMOTORAS DE
LOS CONFLICTOS
“ENTRE” Y “DE
LOS” ALUMNOS**

MARIA TERESA CERON TREVISOL

LUANA UBERTI

Prefacio de **Denise D’Aurea-Tardeli**

**MERCADO[®]
LETRAS**

 **CLACSO**

Ceron Trevisol, María Teresa y Uberti, Luana

Bullying en la escuela : inquiriendo las razones promotoras de los conflictos entre y de los alumnos / Luana Uberti. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; San Pablo : Mercado de Letras, 2017.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-722-266-1

1. Pedagogía . 2. Ciencias de la Educación. I. Título.
CDD 370.1

**BULLYING EN LA ESCUELA:
INQUIRIENDO LAS RAZONES
PROMOTORAS DE LOS
CONFLICTOS “ENTRE”
Y “DE LOS” ALUMNOS**

MARIA TERESA CERON TREVISOL

LUANA UBERTI

Prefacio de
DENISE D’AUREA-TARDELI

CLACSO - Secretaría Ejecutiva

Pablo Gentili - Secretario Ejecutivo

Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial

Núcleo de producción editorial y biblioteca virtual:

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Núcleo de diseño y producción web:

Marcelo Giardino - Coordinador de Arte

Sebastián Higa - Coordinador de Programación Informática

Jimena Zazas - Asistente de Arte

Rosario Conde - Asistente de Programación Informática

Creemos que el conocimiento es un bien público y común. Por eso, los libros de CLACSO están disponibles en acceso abierto y gratuito. Si usted quiere comprar ejemplares de nuestras publicaciones en versión impresa, puede hacerlo en nuestra Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales.



Biblioteca Virtual de CLACSO www.biblioteca.clacso.edu.ar

Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE.

Primera edición

Bullying en la escuela: inquiriendo las razones promotoras de los conflictos “entre” y “de los” alumnos (Buenos Aires: CLACSO, septiembre de 2017)

ISBN 978-987-722-296-1

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

Segunda edición: Julio 2015

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>



A versão impressa e em português poderá ser encontrada no site da editora Mercado de Letras, Campinas, Brasil. <www.mercado-de-letras.com.br>

Rua João da Cruz e Souza 53 | Jd. Chapadão | Campinas - SP | CEP: 13070-116 | (19) 3241 - 7514 | (19) 3241 - 9856 | <www.mercado-de-letras.com.br> <livros@mercado-de-letras.com.br>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

ÍNDICE

PREFACIO	5
<i>Denise D’Aurea-Tardeli</i>	
PRESENTACIÓN	
Maria Teresa Ceron Trevisol	9
INTRODUCCIÓN	
<i>BULLYING EN LA ESCUELA: ¿DE QUÉ ESTAMOS HABLANDO?</i>	13
Las partes involucradas: grupos participantes en el <i>bullying</i>	
¿Por qué en la escuela?	
El <i>bullying</i> en la escuela: un fenómeno multicausado	
¿Cómo actuar ante el fenómeno del <i>bullying</i> ?	
PERMITIENDO “VOZ Y VEZ” A LOS ALUMNOS ADOLESCENTES	35
Contextualizando la escuela	
Contextualizando a los amigos	
Contextualizando el conflicto/violencia en la escuela	
Contextualizando las situaciones de <i>bullying</i> /conflicto	
La promoción de manifestaciones de <i>bullying</i> en la escuela	
La posición/reacción ante las manifestaciones de <i>bullying</i>	
Cómo los alumnos evalúan los encaminamientos efectuados por la escuela ante las manifestaciones de <i>bullying</i>	
CONSIDERACIONES FINALES	69
BIBLIOGRAFÍA	73

PREFACIO

Denise D´Aurea-Tardeli¹

El maltrato entre pares – conocido como *bullying* – es una realidad que desde hace tiempos viene ocurriendo en las escuelas, pero por ser considerado un proceso normal, asistimos su perpetuación en una cultura del silencio. Sin embargo, en algunos países de Europa, en los EEUU, Canadá, Chile y Australia, desde hace décadas el tema está adquiriendo notoriedad gracias a los medios de comunicación y a las redes sociales, por la difusión de las serias consecuencias a sus participantes. Éstos, que *a priori* se resumían a víctima y agresor, hoy se extienden, pues son considerados partícipes también en la dinámica los espectadores - los testigos directos que presencian el fenómeno y los indirectos, que son los gestores de la escuela, la familia y la sociedad en general. La solución del problema es compleja, porque no está determinada a una o a dos personas en particular, sino que involucra a toda la comunidad.

El *bullying* ha sido caracterizado en diversos estudios como un comportamiento agresivo que implica tres aspectos: desequilibrio de poder ejercido de forma intimidadora al más débil, “albo” que es generalmente elegido aleatoriamente; intención premeditada de causar daño a este otro; y la repetición continua y constante de la hostilidad.

El trabajo *Bullying en la escuela: inquiriendo las razones promotoras de los conflictos “entre” y “de los” alumnos*, de Maria Teresa Ceron Trevisol y Luana

¹ Licenciatura en Pedagogía y Psicología. Máster en Educación por la *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo* (1999). Doctorado en Psicología Escolar y del Desarrollo Humano por el Instituto de Psicología de la *Universidade de São Paulo* (2006). Es profesora en la *Universidade Católica de Santos* y en la *Universidade Metodista de São Paulo*, actuando en cursos de grado, posgrado, proyectos de extensión y de investigación, y orientación de Iniciación Científica. Miembro del *Grupo de Psicologia e Moralidade* de la ANPEPP. Experiencia con formación de profesores de la Enseñanza Infantil, Fundamental y Media. Experiencia en investigación en Psicología del Desarrollo y Educación, con énfasis en Psicología Moral, actuando principalmente en los siguientes temas: desarrollo moral, aprendizaje, adolescencia y proyecto de vida, valores morales - solidaridad, respeto. Postdoctorado en curso en la *Faculdade de Educação* de la USP.

Uberti, trata de todos estos aspectos relevantes que componen el universo del fenómeno *bullying*. Por sí sólo ya es un excelente material de consulta, pero va hacia más allá, señalando referencias y contextos que superan el sentido común y actualizan la comprensión del proceso de intimidación entre pares. Los tipos de *bullying* evidenciados en la investigación de Trevisol y Uberti, con datos alarmantes, son los directos, físicos o verbales y los indirectos, que comprenden la exclusión social, la difamación o la intimidación. Por eso, el estudio es precioso en sentido de evidenciar la ocurrencia, las manifestaciones y reacciones de *bullying* para su prevención en los ambientes escolares, además de presentar el “estado del arte” de las investigaciones sobre el fenómeno.

Cuando nos deparamos con el mapeo internacional de las manifestaciones de *bullying*, considerando que basta un único episodio para diagnosticarlo, el resultado es preocupante, pues los índices sólo vienen incrementándose estadísticamente. En investigación de 2002, con 5.875 alumnos entre 5^{os} y 8^{os} años de la Enseñanza Fundamental en Rio de Janeiro, el 40,5% de los estudiantes admitió haber estado involucrado en situaciones de *bullying*. En 2003, fue publicado un reportaje en el diario *Folha de São Paulo* indicando como queja más común del 54,2% de los entrevistados recibir apodos, ser insultado/a o ser motivo de broma y que la mayoría de los casos – el 59,8% - acontece en el aula. En otro estudio internacional de 2004 realizado con 113.200 alumnos de 25 países, se observó que el 9% de alumnos de Suecia, y el 54% de alumnos de Lituania se habían involucrado en episodios de *bullying*. En la condición de “víctimas”, los índices van desde el 5% de alumnos de Suecia hasta el 20% de alumnos de Lituania, con un promedio del 11% entre todos los 25 países investigados. En la perspectiva de “agresores”, el estudio evidenció el 3% de alumnos en Suecia y el 20% en Dinamarca, con un promedio del 10%². Los índices todavía son expresivos, a pesar de tantos programas anti-*bullying* como los que fueron desarrollados por el autor del término, Dan Olweus, en los años 1980, aplicados con éxito en Bergen/Noruega pero sin éxito en otros países.

² Todos los índices presentados son datos de la ABRAPIA – Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência.

Algunas de las principales barreras que limitan su efectividad son los factores externos al alumno, los ataques indirectos, velados. Además, si el involucramiento de los profesores no es total, compromete el programa.

Ese estudio internacional enfatizó que generalmente el 4° año de la educación básica presenta el problema significativamente, seguido del 6° y 8° año. La investigación realizada por Trevisol y Uberti priorizó también la misma franja etaria - entre 12 y 16 años - y señala datos bastante expresivos de evidencia de *bullying*, como destacan en el Cuadro 2. La contribución de investigaciones de este porte como la presentada en esta publicación legitima la necesidad de programas escolares de intervención que ya ocurren en varios países e incluso en Brasil, pero en experiencias muy puntuales. Intervenciones curriculares dibujadas para promover una actitud anti-*bullying* en las escuelas y ayudar a los niños en el desarrollo de habilidades para resolver sus conflictos son fundamentales y urgentes.

Es importante incentivar la toma de consciencia del *bullying* entre los alumnos para la adquisición de valores pro-sociales, como la tolerancia de diferencias, el cambio de actitudes para la equidad social y los cambios en las normas de los grupos. La investigación en cuestión es buena indicadora de este requisito, ya que muestra resultados expresivos de alumnos - casi el 50% de los entrevistados - indignados ante las situaciones de *bullying*. Los entrevistados evaluados se mostraron muy preocupados con los compañeros atacados y lo más interesante, demostraron que tratan de intervenir, impidiendo o buscando ayuda. Estas disposiciones en los jóvenes constituyen una buena señal para pensar programas y despertar la sensibilidad moral necesaria a la implantación del buen convivio.

Los datos colectados y presentados también pueden ser una alerta a la gestión escolar que necesita proponer de manera corajosa intervenciones de desarrollo de habilidades sociales de los alumnos, basadas en los cambios cognitivos y comportamentales, desde las edades más prematuras, además de intervenciones realizadas en distintos niveles en la organización total de la escuela. La idea es proponer programas que buscarían influir e intervenir con distintas actividades en todo el ambiente escolar e involucrarían a las clases, a los profesores, a los

gestores y a las familias, pero el éxito dependería de la duración del programa, del compromiso y de la capacitación de los profesores y gestores en sentido de concretizar sus escuelas como, de hecho, democráticas.

Por fin, las situaciones de incivildades presentes en las escuelas, si bien frecuentes, no son aceptables, pues traen nefastas consecuencias a las víctimas, sus agresores y espectadores. Estos hechos no pueden ser entendidos como un problema entre dos o tres personas, sino como su totalidad sistémica y multidisciplinar que involucra a toda la comunidad con sus valores, concepciones e historias de vida.

La escuela no puede ser escenario de agresiones y conflictos constantes, pero debe sí, ser un espacio para la construcción de la ciudadanía global y de los procesos de transformación social, en colaboración con las familias, en una lógica de relaciones que valore y reconozca las diferentes competencias y respete las especificidades y el papel de cada uno. La investigación de Trevisol y Uberti nos hace recordar que la educación es una actividad creadora que prepara para la libertad, el crecimiento individual y el bien común. El *bullying* necesita ser desterrado del ambiente escolar para que las aulas se puedan convertir, efectivamente, en una red de relaciones solidarias y de inclusión para garantizar que los alumnos realmente vivencien su período escolar como aquel marcado por experiencias agradables, positivas e enriquecedoras.

PRESENTACIÓN

María Teresa Ceron Trevisol

Mucho se habla sobre escuela, desde afuera, desde lejos, desconociendo qué pasa cada día, dentro de la escuela, donde interactúan los profesionales que en ella actúan, alumnos y alumnas, padres, madres y la complejidad de lo que se pasa y se crea en ese espacio/tiempo de aprender y enseñar, de construcción de múltiples subjetividades, de encuentros y desencuentros, de socialización (García; Alves, 2006, p.15).

Educadores, investigadores, padres, personas comunes, estamos constantemente siendo invitados/desafiados a reflexionar y a construir alternativas sobre cuestiones preocupantes del cotidiano escolar, que implican directamente en el rendimiento, en el aprendizaje de los alumnos y en las relaciones interpersonales que ocurren en la escuela. *En ese y de ese lugar*, buscaremos cartografiar una de esas cuestiones: el *bullying* en la escuela. Según García y Alves (2006, p. 17) “[...] estamos siempre en el *entre-lugar*, el lugar de dónde venimos y el lugar en el que elegimos estar”.

Para comprender esa cuestión, necesitamos adentrar al espacio escolar, acercarnos al pensamiento y a la comprensión de los sujetos que ocupan cotidianamente un lugar en ese espacio, que vivencian distintas experiencias y situaciones, las observan y utilizan criterios diferentes para evaluarlas. En el caso de este texto, los alumnos del 9º año de la enseñanza fundamental fueron invitados a posicionarse. Consideramos que es esencial comprender “la mirada” que esos sujetos dirigen al problema *bullying*, autorizarlos a traducir su lectura del cotidiano escolar, posibilitando “voz y vez” a esos personajes. Cabe reiterar que reflexionar sobre esa cuestión es esencial si consideramos (no abandonamos) el proyecto de escuela, de alumno y de sociedad que deseamos.

La base empírica del texto que ofrecemos al lector es una investigación con enfoque en los conflictos “*entre*” y “*de los*” alumnos en la escuela. El interés

despertado por esta temática ocurrió en los años de 2005 y 2006, cuando efectuamos otra investigación titulada *La (In)disciplina en la escuela: cartografiando el fenómeno*. Esa investigación poseía el objetivo de cartografiar la comprensión de directores, coordinadores pedagógicos, profesores, alumnos de diferentes años escolares sobre las manifestaciones de (in)disciplina en la escuela. Evidenciamos que la indisciplina es uno de los principales fenómenos generadores de innumerables dificultades relacionadas al profesor y al alumno, entre alumnos, entre gestión escolar y alumnos. Además, los últimos cinco años hemos investigado la temática relacionada con la Construcción de Valores en la Escuela. Comprendemos que muchas de las manifestaciones de indisciplina y asimismo de *bullying* están relacionadas con la ausencia de construcción de la base moral y de valores en los alumnos, sea en la familia, en la escuela o en otras interacciones. Compartimos el entendimiento de Tognetta (2011), cuando enfatiza que “[...] niños y adolescentes que no respetan a los otros o se dejan no respetar, no construyeron por sí un auto respeto (no tienen consciencia de su valor y del valor del otro)”.

El interés por la temática del *bullying* en la escuela permitió, además, desafiar a alumnos de cursos de especialización, del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) y conducir un proceso de construcción de investigaciones permeando aspectos constituyentes y reveladores de facetas involucradas en este enfoque.

Considerando que los problemas relacionados con los conflictos interpersonales en la escuela, como desavenencias, indisciplina, *bullying*, violencia, entre otros, demandan especial atención del contexto escolar y de los profesionales que actúan en este contexto, partimos del supuesto que es necesario conocer la red de elementos que constituye esos problemas visando a planear, de manera adecuada, posibles intervenciones de cambio del escenario problemático. Para que esto ocurra es fundamental preparar a los profesionales que actúan en la escuela con acervo teórico y práctico. Los datos colectados por medio de investigaciones auxilian a comprender qué ocurre en la escuela y las razones por que ocurre, constituyendo material precioso de análisis y lectura del contexto escolar y de las relaciones explícitas o no que acontecen en aquel contexto. De la

misma manera, es importante que el conocimiento producido por medio de las investigaciones revierta en conocimiento para los académicos que están en proceso de formación. La Universidad no puede dejar de preparar a los futuros profesores para analizar las situaciones problema del contexto escolar teniendo como base orientadora el conocimiento científico y así favorecer la organización con los encaminamientos necesarios para modificar las situaciones problema que allá ocurren.

Este libro es una invitación a todos los profesionales que actúan en la escuela, ¡así como a los alumnos y a sus familias! A todos, deseamos momentos reflexivos y promisoros en términos de ideas y de encaminamientos del escenario problemático involucrando los conflictos interpersonales en la escuela.

INTRODUCCIÓN

Todos los días, alumnos sufren con algún tipo de violencia en la escuela. Algunos estudios revelan que ese comportamiento, que hasta recientemente se consideraba inofensivo y que recibe el nombre de *bullying*, puede acarrear distintas consecuencias al desarrollo psíquico de los alumnos. Según Silva (2010a, p.111) “el *bullying* es un fenómeno tan antiguo como la misma institución denominada escuela”. Aunque sea un tema antiguo, los estudios científicos sobre la temática tan sólo comenzaron en la década de 1970, más precisamente en Suecia (Silva, 2010a). Algunos años más tarde, el investigador noruego Dan Olweus empezó estudios científicos sobre el *bullying* en el ámbito escolar en su país, realizando un estudio que reunió a aproximadamente 84 mil alumnos, casi 400 profesores y cerca de mil padres de alumnos, objetivando evaluar las tasas de ocurrencia y las formas cómo el fenómeno *bullying* se presentaba en la vida escolar de los alumnos investigados (Silva, 2010a; 2010b).

El *bullying*, término inglés popularizado en Brasil, posee amplio significado y se aplica a todo tipo de tortura física y psicológica repetitiva de que son víctimas los niños y adolescentes que tienen como verdugos a sus propios compañeros. Entre esos comportamientos podemos destacar las agresiones, los asedios y las acciones no respetuosas realizados de manera recurrente e intencional de parte de los agresores (Gomes; Sanzovo, 2013, p. 17).

Según Eyng (2011, p. 103) “la existencia de violencia en las escuelas es innegable [...]”. Otros estudiosos sobre la temática de la violencia, *bullying*, indisciplina y sus implicaciones en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos, como Fante (2005); Francisco & Libório (2008); Silva (2010a); Bandeira & Hutz (2010); Lopes Neto (2011); Teixeira (2011); Maldonado (2011); Tognetta & Vinha (2010a;b); Moura,

Cruz & Quevedo (2011); Tognetta (2013); Garcia; Tognetta; Vinha (2013); Tognetta; Leme; Vicentin (2013); Dalosto; Alencar (2013); Salgado; Senra; Lourenço (2014); Zottis et al (2014); Zluhan; Raitz (2014) entre otros, enfatizan que la violencia en las escuelas se está presentando como un problema social grave y complejo. El comportamiento violento, que causa tanta preocupación y temor, puede resultar de la interacción entre el proceso de desarrollo individual y los contextos sociales, como familia, escuela y comunidad. Desafortunadamente, el modelo del mundo exterior³ se reproduce en las escuelas, haciendo que esas instituciones dejen de ser ambientes seguros para convertirse en espacios donde también hay violencia, sufrimiento y miedo.

Considerando que problemas relacionados con conflictos interpersonales en la escuela, como desavenencias, indisciplina, *bullying*, violencia, entre otros, demandan especial atención en el contexto escolar y de los profesionales que en él actúan, es necesario conocer la red de elementos interpersonales e intrapersonales que basa esos problemas, con objeto de planear, de manera adecuada, posibles intervenciones visando al cambio del escenario problemático.

En ese sentido, este texto se propone a analizar la comprensión de alumnos preadolescentes y adolescentes en la franja de edad entre 12 a 16 años, que frecuentan el 9º año de la enseñanza fundamental en cuanto a las razones promotoras de manifestaciones de *bullying* en su escuela; como se posicionan ante estas manifestaciones; y, cómo evalúan los encaminamientos tomados por la escuela y por sus profesionales visando a solucionar las situaciones involucrando conflictos *entre y de los* alumnos.

La justificativa por la opción de una muestra constituida de alumnos adolescentes, se debe a hipótesis sobre posibles razones promotoras de las manifestaciones de

³Las culturas patriarcales generalmente invitan a los niños varones a ser más duros y a demostrar la fuerza física. Las culturas capitalistas enfatizan la importancia de ser un vencedor, de tener la razón y de estar en la cumbre de la jerarquía. Las culturas individualistas promueven un enfoque sobre las propias necesidades del individuo, sus deseos y sus derechos, muchas veces a expensas de la comunidad (Beaudoin & Taylor, 2006, p. 26). “El *bullying* es uno de los síntomas del mundo postmoderno, en el que se acentúan las necesidades de ser visto por los otros como el “codiciado”, el “joven”, el “famoso” (Tognetta, 2011, p. 150).

bullying basadas por los autores vinculados a la psicología del desarrollo y psicología moral que analizan y discuten esta cuestión. La *primera* de ellas se refiere al período del desarrollo que es la preadolescencia y/o adolescencia. Este período se caracteriza como de constitución / confirmación del ego, de la identidad social y sexual (Erikson, 1976a), período de autoafirmación, el despertar del interés por el sexo opuesto, la madurez biológica, en fin, una fase repleta de cambios y transformaciones. La *segunda* hipótesis se refiere al papel/lugar de la escuela y del estudio en la vida del adolescente y proyección de futuro de estos sujetos. A menudo, la ausencia de este gusto o de la atribución de sentidos al contexto escolar y a las actividades de estudio que allí se desarrollan puede desencadenar manifestaciones de *bullying*, particularmente dirigidas a los alumnos definidos como los buenos alumnos o empollones. Además de estas dos hipótesis, está la *tercera*, que se refiere a la dimensión de la moral, del cómo y por qué debo actuar, la ausencia del respeto al otro, ausencia de límites, de reglas morales, validación de la importancia de estas reglas por los sujetos que practican el *bullying*, creyendo que todo pueden a cualquier momento y situación. La visión egocéntrica es superior al cooperar y vivir con los otros. Se buscó, tras realizar la investigación, verificar en qué medida estas hipótesis figuran el cuadro problema vivenciado en muchas escuelas.

La base empírica de este texto es una investigación⁴ de cuño exploratorio y de naturaleza cuantitativa y cualitativa. La muestra se constituyó de 171 adolescentes, estudiantes del 9° año. Los alumnos investigados son oriundos de dos escuelas, una pública y otra particular de la red de enseñanza de un municipio de la región Oeste del estado de Santa Catarina, Brasil. Los alumnos son procedentes de distintos lugares del municipio, ya que ambas las escuelas están en la región central de la ciudad. De la escuela particular fueron colectados 64 cuestionarios (dos grupos) y de la pública, 107 cuestionarios (cinco grupos). Esta muestra posibilita diversidad de contextos sociales, económicos, familiares, entre otros. No constituyó objetivo del estudio efectuar comparaciones entre as

⁴ Proyecto de Investigación que contó con beca PIBIC/CNPQ.

diferentes muestras de alumnos, sino que los consideramos una muestra representativa de la población adolescente que frecuentaba este año lectivo.

Como procedimiento de colecta de datos con los alumnos fue utilizado un cuestionario⁵ compuesto de 24 cuestiones, siendo 23 cuestiones cerradas y una abierta, que permitió a los participantes su manifestación, teniendo como enfoque: situaciones del cotidiano escolar en que se evidencia el *bullying*; como los alumnos evalúan estas situaciones; qué harían si estuviesen involucrados; cómo se siente quien practica el *bullying* y quien sufre la acción; las razones que pueden llevar a un alumno a practicar *bullying*; y, cómo la escuela y sus profesionales encaminan estas situaciones. La cantidad de sujetos que participaron dependió de la aceptación de la escuela y de la participación de los sujetos en la investigación. Todos los investigados fueron consultados y recibieron un Término de Consentimiento Informado, detallando los objetivos de la investigación, los procedimientos utilizados para la colecta de los datos y solicitando la autorización de los padres y/o responsables de los alumnos.

Las respuestas de los cuestionarios fueron tabuladas con la utilización de una herramienta *online* (Google Docs). Para ello, agrupamos las cuestiones que compusieron el cuestionario, procedimiento de colecta de datos, visando a responder a cada uno de los objetivos de la investigación. Además de la tabulación cuantitativa de los datos, analizamos cuidadosamente e inserimos en el análisis los comentarios dejados por los alumnos en los cuestionarios, por su pertinencia al estudio.

⁵ El Cuestionario utilizado para la colecta de datos fue inspirado (adaptado) del instrumento utilizado por Fante y Pedra (2008) y Rolim (2010).

BULLYING EN LA ESCUELA: ¿DE QUÉ ESTAMOS HABLANDO?

Entre las temáticas relacionadas con la institución escolar, la existencia de *bullying* en este ambiente ha sido tema reiteradamente investigado, tanto en Brasil como en otros países. El término *bullying* proviene de la palabra inglesa *bully*, que significa *valentón* y es utilizada para dar nombre “al deseo consciente y deliberado de maltratar a otra persona y ponerla bajo tensión” (Fante & Pedra 2008). También lo define Nogueira (2007, p. 205) como siendo “[...] todo comportamiento cruel e intrínseco en las relaciones sociales, en que los más fuertes convierten a los más frágiles en objetos de diversión, goce, por medio de juegos que esconden el propósito de maltratar y de intimidar de forma repetitiva.” Varios sinónimos han sido utilizados para hacer referencia al tema, entre ellos: “malos tratos, victimización, intimidación, agresividad y violencia entre pares” (Almeida; Lisboa; Caurcel, 2007; Lopes Neto, 2005; Pereira, 2002). El *bullying* [...] acarrea sufrimiento psíquico, disminución de la autoestima, aislamiento, perjuicios al aprendizaje y desempeño académico (Moura; Cruz; Quevedo, 2011).

Las víctimas de ese fenómeno pueden sufrir daños psíquicos difíciles de reparar y eventualmente desarrollan cuadros depresivos, presentan dificultades para relacionarse con otras personas, pasan a tener dificultades en el aprendizaje, pudiendo incluso asumir la posición de agresores en nuevas situaciones de *bullying* (Lopes Neto, 2005). Albos, autores y testigos enfrentan consecuencias físicas y emocionales de corto y largo plazo (Silva; Rosa, 2013).

En este contexto, la *Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência* (2008) afirma que el *bullying* puede ser caracterizado como un problema mundial y si bien se lo encuentra en cualquier institución de educación, algunas escuelas todavía no admiten que ocurre este fenómeno entre sus

educandos, sea porque no conocen el problema, sea porque prefieren negar que él acontece.

Capucho y Marinho (2008) discurren que tratándose de padres y alumnos, la desinformación sobre el fenómeno *bullying* es todavía mayor, lo que retrata que si bien presente en gran parte de las escuelas brasileñas (tanto públicas como privadas) e independientemente del nivel de enseñanza, el *bullying* constituye un fenómeno frecuentemente considerado extraño a la comunidad escolar en general. Así, investigaciones como la de Menezes y Castelo Branco (2009) infieren que, a partir del análisis de la expresiva frecuencia con que ocurre el *bullying* durante la vida escolar de innúmeros individuos, se retrata la necesidad de estudios en el área, pues tal fenómeno suscita actualmente muchos cuestionamientos.

Tognetta y Vinha (2010b) indican cinco principales características que definen el *bullying*: a) hechos violentos / conflictos entre pares; b) hechos repetitivos con relación a la misma persona. Las demás características están relacionadas: c) intención de herir de parte del autor; d) inseguridad sobre sí mismo de parte del albo; e) existencia de un público espectador. Asimismo, según estas autoras (2010b, p. 451) “Autores de *bullying* eligen intencionalmente a sus albos, y éstos son exactamente aquellos que por razones psicológicas parecen estar de acuerdo con la imagen que sus verdugos quieren hacer de ellos [...]”. De un lado, la intención de herir y el placer de ver el sufrimiento del otro, mientras que, de otra parte, hay un niño / adolescente en proceso de desarrollo necesitando de afirmación (reconocimiento) del otro para autoafirmarse.

La intención de herir está asociada con un tipo de placer, pero como elucida Tognetta (2010b), no basta (y probablemente no es la mejor intervención) punir a esos autores. Hay en el autor de *bullying* una carencia de sensibilidad moral – “[...] capacidad de salir de sí mismo, desde el punto de vista cognitivo y afectivo para ver al otro como sujeto digno de respeto” (Tognetta, 2010 apud Tognetta, 2010b, p. 5), porque esa sensibilidad no fue estimulada, aprendida y, por tanto, tampoco fue internalizada.

El permiso dado al otro a que se burlen de él, que lo irriten, lastimen, entre otras cosas, prevalece en aquellos niños y adolescentes que, de alguna forma, están de acuerdo con lo que escuchan. En el papel de *albo* ocurren dos procesos principales: el primero está relacionado con el desarrollo de identidad que ocurre pautado en los *feedbacks* transmitidos por los otros. Si los compañeros afirman que un niño es feo, es gordo, es *nerd*, él entenderá que esas características son malas y que infelizmente le pertenecen, por tanto, él no debe hacer parte del grupo de compañeros “dichos normales”; el segundo proceso es cuando el albo reafirma comportamientos que son el motivo de los conflictos (ser el mejor alumno de la clase, por ejemplo, reafirma el estereotipo de *nerd*), dando a los autores las evidencias que querían para continuar practicando el *bullying* y asimismo llevando al albo a creer que eso no es bueno, y que él “merece” lo que está pasando por no ser como los otros compañeros.

Antes de abordar la última característica listada por Tognetta y Vinha (2010b), cabe aclarar el cambio de nomenclatura con relación a los grupos participantes de *bullying*. Según Tognetta (2010b), nos referiremos a “albo” en lugar de “víctima”, y “autor” en lugar de “agresor” para que no se definan automáticamente culpables (el sujeto malo) y los sujetos dignos de piedad. Por tanto, nos referimos a los términos “víctima” y “agresor”, considerando la importancia de mantener la escritura original de los autores citados.

Por fin, “[...] no hay *bullying* sin que haya un público que corresponde a las apelaciones de quien ironiza, éste actúa con sarcasmo y parece liderar a aquellos que son espectadores” (Tognetta; Vinha, 2010b, p. 452). Las autoras describen el público, los testigos, que asisten a los hechos de *bullying* que alimentan su continuidad. Ellos están de acuerdo o actúan con indiferencia en su mayoría, buscando (probablemente) no ser el próximo albo.

Considerando los elementos abordados, comprendemos que para identificar y comprender los casos de *bullying* en la manera como ocurren es necesario no tan sólo una mirada atenta, sino también continua y holística. Es importante acompañar el desarrollo de los hechos, hasta dónde va la falta de respeto entre

compañeros, de qué forma acontece, con quién, quién la practica, con qué frecuencia ocurre, quién (o qué) la incentiva, cuáles son las consecuencias.

Las partes involucradas: grupos participantes en el bullying

Aunque los investigadores que tratan del tema no los clasifican exactamente de la misma manera, podemos decir que son tres los principales grupos participantes del *bullying*: el *autor* o *agresor*; la *víctima* o *albo* y los *espectadores* o *testigos* (Silva, 2010b; Fante, 2005; Fante y Pedra, 2008; Teixeira, 2011, Tognetta, 2011; Maldonado, 2011; Calhau, 2011; Lopes Neto, 2011). Eyng (2011, p. 106) resalta que nadie practica *bullying* sólo, todos los actores, si bien tienen papeles distintos, son responsables de los episodios de *bullying* y de su repetición.

El albo, el autor y el público de *bullying* presentan características bastante peculiares a cada uno. “Quien es albo de *bullying* recibe agresiones, intimidaciones, burlas, amenazas, constantemente, lo que torna su vida angustiante” (Tognetta, 2010a, p. 5, destacado del autor). De forma casi general, el niño resulta albo de *bullying* debido a algunas características específicas de su personalidad, lo que explica por qué no todas las personas víctimas de malos-tratos reciben frecuentemente ese tratamiento. En primer lugar, el albo de *bullying* es una persona con baja autoestima, tiene dificultades para reconocer sus aspectos positivos y cree que sus diferencias son malas a los ojos de los otros y, por eso, merece la forma como lo tratan.

Para Lopes Neto, el *albo* “generalmente, es poco sociable, inseguro y desesperanzado en cuanto a la posibilidad de adecuación al grupo. [...] Tiene pocos amigos, es pasivo, retraído, infeliz y sufre con la vergüenza, miedo, depresión y ansiedad” (2005, p. S167). En realidad, las características que lo diferencian del grupo son las que hacen que sea el “elegido” albo de *bullying*. Según cita Calhau (2011), el hecho de ser principiante en un grupo, o destacarse, puede ser el motivo impulsador para que actúen negativamente con relación al niño / adolescente. El autor también cita la contribución de Fante y Pedra (2008, p.

45 apud p. 10), en la ejemplificación de probables albos de *bullying*: “Son tímidos, retraídos, pasivos, sumisos, ansiosos, temerosos, con dificultades para defenderse. Además, las diferencias de raza, religión, opción sexual, desarrollo académico, acento, manera de ser y de vestirse [...]”, son características que evidencian las distinciones y consideradas equivocadas y desajustadas con lo “normal”.

Silva (2010b) incluye en la categoría de albos, a dos subgrupos, que ella denomina “víctima provocadora” y “víctima agresiva”. La primera es aquella que, por algún motivo, poco consciente, acaba provocando la acción agresiva de los otros, como es el caso del hiperactivo diagnosticado. La segunda, según Lopes Neto tiene relación con la baja autoestima y con la poca aceptación de los colegas. El autor expone que “aproximadamente el 20% de los alumnos autores también sufre *bullying* [...]” (2005, p. S168).

El niño y el adolescente en formación necesitan sentirse parte del grupo, a él ajustados. Por tanto, si sus características no son aceptadas (y peor aún, si son albo de escarnio), ellos pueden aceptar el tratamiento malo como merecido o como modo de inserirse en el grupo. Esas creencias son uno de los motivos que los impide de pedir ayuda. Otro motivo es el miedo de la incredulidad de los adultos o incluso de ser criticado también por ellos. El autor utiliza la inseguridad con la auto-imagen de sus pares para volverlos albos de su deseo de autoafirmarse. Él habla de características que realmente existen y que nadie negaría según Tognetta (2011), pero da a esas características un sentido peyorativo y maldoso.

La característica subjetiva marcada del *autor* es, sin duda, la intención definida y concreta de causar daños a alguien elegido también de forma intencional, pero sin un motivo que justificara la acción. Según Tognetta y Vinha (2008), el autor detecta la vulnerabilidad y la diferencia en el otro, aliando a ello su fuerza física o habilidad de hacer “chistes”, además de involucrar a otras personas en sus acciones y pensamientos. Sin embargo, hay otra característica subjetiva, y tal vez menos considerada cuando se habla de *bullying*, y se trata de la falta de

sensibilidad moral de parte del autor. Según Smith (1999 apud Tognetta, 2010a, p. 5)

Ese “sentido moral” se refiere a un conjunto de capacidades necesarias a una acción moral: una primera capacidad se refiere a distinguir lo que está bien de lo que está mal a partir de una jerarquía de valores agregados a la personalidad de la persona. Esa primera capacidad se suma a otra también importante – la capacidad de atribuir valor a otro como alguien que ‘merece’ ser tratado con determinado valor moral. Sería, por tanto, un tipo de sensibilidad capaz de hacer que el sujeto mire al otro con ojos de quien se sensibiliza, simpatiza con ese otro y lo ve digno de recibir una acción justa, tolerante, generosa, honesta o respetuosa.

Al considerar la falta de sensibilidad moral, el *autor* pasa a ser comprendido más adecuadamente como parte también sufridora del *bullying*, al paso que actúa de determinada manera por no tener subsidios para actuar adecuadamente con la moral. Por eso, él no debe ser nombrado como *agresor*, con denotación de culpable, sino como *autor* – como la parte responsable de malos comportamientos y plausible de intervención pedagógica, social y especialmente, afectiva.

El autor de *bullying* propende a ser popular, con distintos comportamientos antisociales y autoestima pasajera, alimentada justamente por episodios en que prueba su poder y control (Tognetta, 2010a; Lopes Neto, 2005). Es impulsivo, irritable, con tendencia a romper reglas (Calhau, 2011). Sin embargo, hay de considerar los orígenes de dicha personalidad, puesto que “frecuentemente es miembro de familia desestructurada, en la que hay poca o ninguna relación afectiva. Los padres o responsables ejercen supervisión deficitaria y ofrecen comportamientos agresivos o violentos como modelos para solucionar conflictos” (Calhau, 2011, p. 8). Son sujetos que ofrecen riesgos a los otros y a sí, pues sus comportamientos pueden contemplar el uso de sustancias y el involucramiento en otras situaciones de riesgo, como peleas y accidentes.

El tercer grupo que protagoniza los episodios de *bullying* es el *público*, los *testigos* o los *espectadores*. Según ya mencionado, las personas que aparentemente no tienen participación directa son en verdad pieza clave para que el *autor* alcance su

objetivo – mostrar su poder y, para ello, minimizar al otro. “Los espectadores son aquellos alumnos que testifican las acciones de los agresores en contra de las víctimas, pero no toman cualquier actitud con relación a eso: no salen en defensa del agredido, tampoco se juntan a los agresores” (Silva, 2010b, p. 45). Son aquellos que podrían tener un papel fundamental, pero no lo desempeñan por diversas razones y acaban encubriendo la prevalencia del *bullying* y, según Lopes Neto (2005) dando confianza a sus autores⁶.

Asimismo Tognetta (2010a) complementa esta idea, al constatar que “[...] los espectadores también participan del problema: son indiferentes, y la indiferencia es una de las peores enemigas de una virtud como la generosidad”, pues no hay acción para el mal, pero tampoco hay para el bien. El público no comete agresión directamente, pero tampoco acoge, no defiende.

Sin embargo, los testigos silencian. Hay asimismo los que creen que popularidad se conquista con comportamientos agresivos y de testigos pasan a autores también (Lopes Neto, 2005). En la categorización de Silva (2010b), existen los espectadores pasivos (amedrentados y recelosos en ser relacionados también con la figura del albo, se callan, aunque no estando de acuerdo con las acciones de los colegas.); los espectadores activos (que incentivan con palabras y risas la acción del autor y, a veces, se divierten mucho con eso); y los espectadores neutros (son aquellos que, debido a su influencia sociocultural no se sensibilizan con los hechos de *bullying*).

La autora Silva (2010b) todavía recuerda que la omisión también es cruel e inmoral, “así como la omisión de auxilio ante una víctima de accidente de tráfico” (p. 46). Esos sujetos aprendieron el egoísmo, aprendieron a aceptar e incluso a legitimar lo malo y lo injusto, desde que eso no los atinja. No hacen ni bien, ni mal,

⁶ Sobre los espectadores Maldonado (2011, p.32) trae: En la “asistencia silenciosa”, los testigos o espectadores se omiten, observando el desarrollo de las agresiones sin nada decir, sin tomar providencias en sentido de denunciar o desenmascarar a los agresores, que se tornan aún más audaces porque creen que no habrá consecuencias para sus acciones. Los espectadores se omiten por miedo de ser elegidos como albos, por indiferencia o por la rehusa de percibir la realidad: “El problema no es mío, entonces no soy yo quien va a resolverlo”.

y por eso no transforman a la sociedad, y tampoco a sí mismos. Esta explicación puede sonar tendenciosa, pero una breve reflexión sobre la configuración social es auto explicativa considerando que existen *autores* y *albos* de *bullying*, pero existen mucho más *testigos* silenciados.

¿Por qué en la escuela?

La escuela es un espacio fundamental y primario, después del ambiente familiar, en el que el niño pasa la mayor parte del tiempo y, por consiguiente, allí se desarrolla física, cognitiva y socialmente.

Hasta hace poco tiempo, el aprendizaje programático era el único valor que importaba e interesaba en la evaluación escolar. Hoy es necesario dar relieve a la escuela como un ambiente en el que las relaciones interpersonales son fundamentales al crecimiento de los jóvenes, contribuyendo para educarlos para la vida adulta por medio de estímulos que ultrapasan las evaluaciones académicas tradicionales (testes y exámenes) (Silva 2010a, p. 63).

Se trata de estimular más que conocimiento científico, involucra pensar la aplicabilidad de lo que se aprende e involucra más aún, el aprender a aprender – a desarrollar su “yo” humano. También en las palabras de Silva (2010a), se encuentra la explicación de que la escuela es la reproducción en miniatura del mundo. Es en ese ambiente que el niño comienza sus relaciones interpersonales con otras personas que no son de su familia. Más que eso, es en la escuela que el convivio con sus pares se intensifica. Por eso la escuela es, por excelencia, campo de las relaciones para sus alumnos, “y tiene como objetivo ‘formar’, tiene por meta un desarrollo moral que permita el respeto al otro, como forma equilibrada de relaciones” (Tognetta 2009, p. 9). Asimismo, cabe destacar que la escuela “es el germen de cambio del individuo, que trae en sí la esencia de tal modificación por medio de las potencialidades que puede desarrollar [...]” (Zluhan y Raitz 2014). Sin embargo, para que todas estas dimensiones del desarrollo ocurran, la escuela necesita constituirse en espacio de diálogo, de argumentación, de análisis de conflictos y de oportunidades de resignificación de conocimientos y de representaciones de mundo. Si estamos considerando la escuela como espacio de

constitución humana es necesaria la apertura de estos momentos en el flujo de las asignaturas, de las dinámicas del aula y de otros ambientes de aprendizaje. Considerando estos elementos es posible comprender por qué el *bullying* no es tan sólo más común en la escuela, sino también es en la escuela que se encuentran las herramientas más efectivas para encaminar ese problema.

De un lado, la escuela promueve el encuentro entre pares (una premisa para que ocurra el *bullying*) y aún reproduce la realidad del universo externo a ella (lo que de alguna manera permite la entrada en la escuela de conceptos como: mayor, menor, mejor, peor, igual, diferente, inferior, superior, etc.). De otro lado, esa institución tiene como uno de sus objetivos el compromiso de educar no sólo para los exámenes, sino “para la vida”. Entonces, se puede pensar en los conflictos vividos por sus alumnos como oportunidad de promover aprendizaje, reflexión e internalización de valores (Tognetta y Vinha 2010a). “Si la formación ética es, por tanto, tarea de la escuela, superar la violencia lo es por extensión” (Tognetta 2009, p. 8). Sin embargo, la acción de transformar conflicto en formación moral desafía las escuelas que todavía velan por la educación formal y aplicada al conocimiento exclusivamente científico.

Evaluar el buen desempeño de los estudiantes por medio de las calificaciones en los exámenes y cumplimiento de las tareas no es suficiente. Percibir y monitorear las habilidades o posibles dificultades que puedan presentar los jóvenes en su convivo social con los compañeros pasa a ser actitud obligatoria de aquellos que asumieron la responsabilidad por la educación, salud y seguridad de sus alumnos, pacientes e hijos (Lopes Neto 2005, p. S169).

Infelizmente, son muchas las escuelas y los profesores que no comprendieron ese cambio en la forma de concebir la educación. El estudio de Fante (2005, *apud* Tognetta y Vinha 2010a) presenta que algunos profesores destinan cerca del 50% de su tiempo de clase para resolver los conflictos de sus alumnos. Tognetta y Vinha (2010a, p. 4) complementan que “el cotidiano de la escuela nos da muestras de que hay algo a ser modificado en su estructura que opta por contenidos que excluyen una necesidad especialmente humana – hay que aprender a resolver conflictos”. Cuando el profesor identifica el conflicto, o la situación llega hasta él de otro modo, su preocupación está en resolver lo más breve posible para que pueda

retomar con su “obligación principal”, enseñar el contenido programático. Su intervención propende a ser demasíadamente puntual, sin evaluar qué hubo por detrás de este conflicto.

Tal vez sea ese contexto un factor permisivo para que ocurra el *bullying*. A fin de cuentas, según Tognetta (2010b), la escuela está más preocupada con la indisciplina de sus alumnos y con crear nuevas reglas para que ellos se porten dentro de los padrones, en lugar de volver su mirada a las relaciones y, percibir que, hasta mismo la indisciplina se originará en ambientes donde la ética y la moral son palabras oportunas, escritas en los documentos, pero no aplicadas. En ese sentido, según Oliveira (2010), uno de los motivos para los comportamientos de *bullying* puede estar relacionado con carencia de modelos educativos, lo que hace que el niño y el adolescente no tengan referenciales que favorezcan la formación de valores y minimicen la intolerancia.

Es la educación dirigida a la moral que será capaz de dar espacio para que niños y adolescentes no sólo comprendan como lidiar con situaciones de violencia, sino también tengan la oportunidad de contribuir para una discusión constructiva sobre por qué ocurren esas situaciones, como el albo, el autor y el testigo se sienten respectivamente en sus papeles. Tardeli y Pasqualini (2011, p. 192) traen la siguiente contribución: “¿Y cómo se enseña ética? Tal vez sea más fácil explicar cómo no se lo hace. La ética se aprende con el ejemplo y la práctica. Se aprende cuando hay conflictos y cuando éstos son abordados de forma colectiva, discutidos y analizados”. No hay otra forma más eficiente de aprender valores, sino por la práctica, por la confrontación directa entre “lo que ocurre” y o “lo que yo puedo hacer”. Tognetta (2010a) explota la cuestión de que los valores morales son aprendidos, y que es, por tanto, tarea de los adultos “humanizar” a los niños. Según la autora

es ilusión creer que los niños se educan moralmente solos. Necesitan un adulto que les presente el espíritu de las reglas, que diga para aquellos que son autores de *bullying* “Eso no se hace. ¿Cómo puedes hacer para reparar lo que le hiciste a tu compañero?” y que, a la vez, para los albos que no encuentran [...] fuerzas para vencer sus verdugos, sea un adulto presente al decir “¿Por qué dejaste que te trataran así? ¿Qué podemos

hacer para que eso no más ocurra?”, ayudando a la víctima de *bullying* a indignarse por los insultos recibidos, ayudándolos a percibir cuánto es importante y necesita darse valor e ser respetada (Tognetta, 2010a, pp. 15-16, destacado del autor).

Es importante dar soporte a todos los involucrados en los casos de *bullying* de forma individual, pensando en la preservación de cada sujeto. Pero es importante también que se aborde el tema colectivamente, con la finalidad especial de prevenir episodios futuros, de explicar las consecuencias de los malos tratos y la importancia de lidiar adecuadamente con ellos cuando ocurren. Eso tiene que ver inclusive, y tal vez principalmente, a los testigos en el sentido de que se perciban como sujetos activos, responsables del bienestar del otro en la medida que denuncian la violencia, que desprecian los malos tratos y que dejan de ser el público que incentiva el autor e intimida al albo.

En las palabras de Tardeli y Pasqualini (2011, p. 196), “enseñar a vivir es enseñar a ser responsable, a sentirse corresponsable de lo público, de todos”. Sentirse responsable de todos está relacionado con la comprensión (y aplicación) de generosidad, abordada por Tognetta (2010a). Para la autora “[...] generosidad no se enseña, pero se posibilita por la experiencia del convivir con aquellos que son diferentes, que tienen gustos, ideas, preferencias, sentimientos, a menudo distintos de los nuestros” (Tognetta 2010a, p. 14).

El bullying en la escuela: un fenómeno multicausado

El sentido ético no se desarrolla espontáneamente con el crecimiento del niño, hay que estimularlo. Asimismo, “si bien educación y ética están relacionadas desde los principios de nuestra civilización [...], el tratamiento dispensado a la ética ocupa un lugar bastante sencillo, lo que denota menos relevancia que las asignaturas curriculares” (Kawashima y Martins 2011, pp. 63-64). No se trata de ignorar la comprensión del *bullying* como un fenómeno multicausado (Avilés 2007, *apud* Tognetta y Vinha (2008), sino evaluar que, en suma, hay mucho de la influencia externa implícita en el albo, en el autor y en el testigo del *bullying*.

Para Lopes Neto (2005, p. S165), “el comportamiento violento, que causa tanta preocupación y temor, resulta de la interacción entre el desarrollo individual y los contextos sociales, como la familia, la escuela y la comunidad”. No es posible decir que la causa es solamente social, es decir, interpersonal, ni tampoco exclusivamente personal, intrapersonal, puesto que la interferencia entre ambas las esferas es mutua. En las palabras de Tognetta y Vinha (2008), p. 10), “[...] no es el contexto que determina tales conductas agresivas, así como no es la genética la gran villana de esa historia, y sí como esos niños y niñas se ven ante ese medio y construyen sus personalidades integrando todo aquello que fueron valorando durante sus vidas [...]”, es decir, la percepción que tienen de sí mismos.

La auto percepción es todo aquello que interfiere o interfirió en la construcción de la personalidad y que recibió un valor en la vida del sujeto. Este valor puede pesar positiva o negativamente en la auto percepción, reflejando en la forma con que el sujeto manejará ante el mundo y las vivencias con las cuales se deparará. Por eso se rescata el concepto de Tognetta (2005) al definir que el *bullying* es un conflicto interpersonal, pero sus causas son intrapersonales, un tipo de conflicto consigo mismo.

Es, por tanto, el valor de sí construido en sus relaciones con pares y con sus autoridades (profesores, padres y otros adultos) que determinará las conductas de agresores y víctimas de *bullying*. Niños y niñas que, poniendo en ecuación sus experiencias con los otros, se ven demasiado pequeños, propenden a conformarse y atribuirse menos valor. A la vez, pueden, por el mismo motivo, hacer que los otros se sientan tan mal como ellos mismos se sienten, es decir, inferiorizarlos, despreciarlos, para que el peso que cargan consigo pueda ser menor (Tognetta y Vinha, 2008, p. 12).

Existen tres cuestiones a considerar en lo que se refiere al desarrollo intrapersonal del niño y su relación con la esfera interpersonal. La primera de ellas es el indiscutible reflejo cultural y social, en que ocurre la transmisión de valores estereotipados, que enseña a estandarizar reacción y comprensión de las situaciones, desconsiderando la diversidad. Para Beaudoin y Taylor (2006), cada cultura tiene un conjunto de deberes que es peculiar a sus miembros, y tiene

relación con esa forma de ver al mundo y actuar sobre él. No significa decir que algunas especificidades culturales sean malas, “sino que pueden producir efectos negativos en algunos contextos y seguramente limitan opciones” (Beaudoin y Taylor 2006, p. 24). Un ejemplo práctico es la inserción de la televisión y otros medios de comunicación en las residencias (especialmente en las occidentales).⁷ Para Middleton-Moz y Zawadski (2007), esos recursos tecnológicos, en sí, no representan un problema a las sociedades en que están inseridos, pero el problema surge cuando estos medios se vuelven el modelo de comportamiento más vivenciado por los niños y adolescentes y, no obstante, los adultos a su alrededor confirman esos comportamientos.

De acuerdo con Tognetta (2005), el ser humano siente la necesidad de adecuarse al grupo al que pertenece, por eso es que, muchas veces, las personas aceptan malos tratos, sin imponerse. “É desconcertante ir en contra de un grupo en el que se está inserido, ser diferente” (Tognetta 2005, p. 10). Y, una vez más, se refuerza la importancia psicológica y social de tener valores culturales y sociales que pueden ser seguidos por todos los miembros de una sociedad. Silva contribuyó reflexionando que

Sería un gran equívoco intentar transmitir a los jóvenes de hoy, de manera mecánica, modelos y comportamientos ultrapasados y que estuvieron directamente relacionados con momentos sociales vivenciados por otras generaciones. Muchos de esos modelos no guardan más cualquier relación con las experiencias cotidianas de la actual generación y, por esa razón, están destinados a desaparecer (2010a, p. 59).

Aunque hayan sido considerados adecuados en otros momentos históricos esos valores, vale cuestionar hasta qué punto ellos han objetivado el bien común. La

⁷ Según Gomes y Sanzovo (2013, p. 99, destacados del autor) “Es incontestable la posibilidad de rotular la *media* (*medios de comunicación de masa*) como poderoso agente de influencia de conductas”. Los autores asimismo añaden: “No raro, los villanos simbolizan héroes y despiertan admiración en los jóvenes. [...] la frecuente exposición de niños y adolescentes a escenas de reiteradas de violencia, sea cual sea el medio de comunicación (programas televisivos, cines, radios, internet o videojuegos), puede acabar impulsando y exteriorizando actitudes agresivas semejantes a las de sus ídolos (*ibid.*, p. 101).

intención de este texto no es adentrar a una discusión histórica sobre el alcance social de los valores morales, pero vale la reflexión.

El segundo aspecto importante referente al desarrollo intrapersonal del niño y su relación con la esfera interpersonal se refiere especialmente a la influencia de la base moral venida de los padres. Si es por medio de la relación con el otro que yo me reconozco y construyo mi identidad, la relación primera – tenida con los padres – es el paso inicial y fundamental en ese proceso de construcción del yo. Un ejemplo inicial se encuentra en La Taille, Oliveira y Dantas (1992), explicitando que adultos que usan puniciones, sarcasmos, indiferencias, gritos, amenazas, muchas veces con buenas intenciones de formar moralmente a los pequeños, humillan y provocan sólo la disminución de oportunidades de superación de sus problemas.

Entonces, desde la relación primaria con los padres puede ocurrir la debilitación de la autopercepción. En verdad, la autopercepción es un proceso que en esas condiciones ya comienza mal y abre espacio para sucesivas exploraciones negativas en el transcurso de la vida. Según Middelton-Moz y Zawadski (2007, p. 61), “el comportamiento autodestructivo, indiferente o agresivo es resultado del esfuerzo del niño para manejar con emociones sin un mapa de experiencias internalizado de forma saludable, que haya sido creado con base en el amor, en los primeros años de vida”. Lo que no significa decir que los padres deben ser permisivos y tolerantes al extremo, pues también la ausencia de límites causa sufrimiento que, más tarde, exigirá ser compensado.

Esos jóvenes se habitúan, desde muy temprano, a ser el centro de las atenciones en sus casas, donde las reglas fueron inexistentes, ignoradas o flexibilizadas en exceso. De forma casi natural, ellos se portan en sociedad de acuerdo con ese modelo doméstico. Muchos de ellos no se preocupan con las reglas sociales, no reflexionan sobre la necesidad de ellas en el convivo colectivo y siquiera se preocupan con las consecuencias que sus hechos transgresores pueden ocasionar a los otros, que pagan injustamente por ellos (Silva 2010a, p. 63).

La incapacidad o dificultad para comprender la importancia y función de las reglas, así como de reconocer en el otro un ser legítimo son aspectos intrapsíquicos que

fundamentan los comportamientos de *bullying*. Sin embargo, las actitudes de los adultos poco reflejan sobre la relevancia de estimular el pensamiento del niño y del adolescente para el vivir en sociedad, para el sentirse miembro de una colectividad.

Entonces, se llega a la comprensión del carácter ético, el tercer aspecto que relaciona el intrapsiquismo con las relaciones sociales. Según Tognetta (2005) en las relaciones cotidianas se promueve el reconocimiento de sí y del otro y, consecuentemente, se regulan las emociones. En las primeras relaciones que ocurren con la figura paterna y materna, comienza el proceso de construcción del carácter ético, pues los valores como “consciencia y empatía no crecen automáticamente como nuestros cuerpos. Son internalizados con las lecciones enseñadas por los adultos involucrados en los primeros cuidados” (Middelton-Moz y Zawadski 2007, p. 62).

Cuando el niño no es estimulado a desarrollarse basado en esos principios, siente enorme dificultad para ajustarse a los demás grupos en los que va a insertarse. En esos otros grupos ni siempre hay compensación de la falta de educación moral, es decir, el niño no tiene base moral y tampoco incentivo para que esta sea desarrollada. En la escuela, por ejemplo, según Tognetta (2009, p. 13),

No se sienten “valor” ya que no pueden decir qué sienten cuando son agredidos o incluso cuando algo les provoca rabia o sentimiento similar. Les faltan oportunidades de probar procedimientos más justos y respetuosos para resolver sus conflictos y en esas condiciones ser valorados por su autoridad. Falta valorar al optar por acciones difíciles que pueden hasta resultar en daños concretos o subjetivos, tales como confesar un delito a quien es de derecho o intentar reparar un error o daño causado.

La autora asimismo señala que abrir espacio para discusión no se limita en reflexionar sobre la justicia, lo que está bien y lo que está mal, involucra también exponer sentimientos y reflexionar sobre ellos (Tognetta 2005). Esos momentos son ricos en procesos educativos que, por su carácter familiar, facilitan la internalización de lo que se desea construir en la identidad de esos niños. Familiar porque la inseguridad, el recelo del rechazo, el deseo de tener valor y de ser

reconocido, de ser parte de un grupo es común a los seres humanos, especialmente a aquellos que se están desarrollando. Internalizar porque, de modo especial, educar para los principios éticos exige movilización profunda del sujeto a quien se pretende educar. Internalizar porque no basta con transferir valores. Según Tognetta (2009, p. 6), “[...] para respetar al otro, es necesario, en primer lugar, respetarse a sí mismo”. La autora completa que para respetarse a sí mismo, es imprescindible conocerse. Aquel aspecto denominado autoestima es nada más que el conocimiento de sí y el reconocimiento de tener capacidades y de ser bueno. El niño debe aprender que, ser gentil, generoso y empático con los demás es una calidad que lo vuelve bueno y capaz de convivir bien en sociedad. Esa enseñanza necesita ser internalizada de tal modo que resulte una gran fuente de autoestima, llevando al sujeto a respetarse a sí mismo, mientras también respeta al otro.

¿Cómo actuar ante el fenómeno del bullying?

Consideramos que educar para la autonomía es una condición necesaria para no sólo prevenir acciones de *bullying*, sino también para intervenir junto a los personajes de este problema. Teniendo en cuenta la diversidad de causas involucradas en el desencadenamiento del *bullying*, y asimismo la formación del albo, del autor y de los espectadores, se entiende por qué no rotular como víctimas y culpables a esos niños y adolescentes. Ambos sufren, pero cada uno a su modo. Por tanto, punir a los “culpables” y mimar a las “víctimas” no resuelve eficazmente el problema.

Los niños y adolescentes involucrados o no en situaciones de *bullying* necesitan desarrollar la autonomía sobre sus vidas, necesitan tener capacidad de saber pensar y actuar de forma saludable, resolviendo también de forma saludable sus conflictos, sean ellos *inter* o *intraprésicos*.

Necesariamente, los proyectos de intervención al *bullying* necesitan garantizar que niños y adolescentes – tanto protagonistas como espectadores – puedan construir identidades autónomas que consigan

quererse a sí para querer a los otros en su sentido moral: es por la construcción del respeto de sí que se puede construir el respeto al otro. Por tanto, propuestas que insisten solamente en el establecimiento de reglas pautadas en deberes y obligaciones, poco podrán favorecer el desarrollo de relaciones más éticas, principalmente cuando utilizan puniciones y castigos que más aumentan el problema ya que inciden exactamente sobre cómo esos niños y niñas se pueden ver sin valor, puesto que este último está exterior a ellos, en la autoridad que impone las reglas de buen convivio (Tognetta y Vinha, 2008, p. 17).

La educación para la autonomía es aquella en que el alumno participa activamente, lo que incluye, según Tognetta (2005) actuar conscientemente, anticipar las consecuencias de sus hechos, reevaluar lo que hizo, pensar en diferentes posibilidades de resolver los problemas, establecer sus propias sanciones. “[...] Autonomía moral como capacidad de elegir el principio adecuado a cada caso y procurar dar la interpretación más justa” (Campos 1993, *apud* Tardeli; Pasqualini 2011, p. 1950): en ese modo de educación, el alumno es estimulado a desarrollar no sólo la cognición intelectual, sino también desarrollar principios y valores que lo formarán como sujeto ético.

Tognetta (2010b, p. 10), considera que “nos olvidamos que generosidad, misericordia, sensibilidad al dolor del otro, se construyen en la relación entre pares y no a través del proceso de ‘enseñanzas de la moral’”. Entonces, si por un lado, los valores éticos y morales son aprendidos en el convivio con los demás; y, por otro lado, la autoimagen también se construye en esta relación, se puede decir que el *bullying* está relacionado con convivio social, tanto como con internalización de valores y concepción de sí mismo. De ese modo, es clara la necesidad de abordar el *bullying* desde las relaciones sociales, especialmente las que ocurren entre pares, para entonces reflexionar también sobre los valores positivos y en la autoimagen adecuada. Fante (2004 *apud* Tognetta, 2005) sugiere la práctica de asambleas de clase. La idea de estos momentos es promover discusiones y reflexiones en las que alumnos y profesor hablan sobre acciones y sentimientos.⁸

⁸ De acuerdo con Fante (2005, p. 134) “El estudio de una situación-problema enfrentada por algunos integrantes del grupo-clase posibilita a los alumnos la busca de decisiones conjuntas, el respeto mutuo, el compromiso en la solución y en la elaboración de proyectos colectivos y el establecimiento de relaciones de reciprocidad. Posibilita, asimismo el aprendizaje de los valores

“Por cierto, su grandiosidad está en la posibilidad de pensar sobre aquello que nos hace iguales, aquello que nos hace pertenecientes a un mismo grupo” (Tognetta 2005, p. 18).

Fante (2005) subraya que las asambleas de clase son un gran paso para insertar al alumno como sujeto actuante en la escuela y posteriormente en la sociedad y desarrollarlo para la resolución de conflictos. Lopes Neto (2011, p. 72) habla de Rondas de conversación, que son reuniones periódicas que promueven la participación de todos y demuestran ser eficaces para facilitar la percepción del *bullying* y promover la adhesión a las actitudes *antibullying*. En ambos, los niños y los adolescentes son motivados a hablar, manifestando a otros y a sí mismos su existencia y su importancia. La asamblea de clase es un gran paso para insertar al alumno como sujeto actuante en la escuela, y posteriormente en la sociedad y desarrollarlo para la resolución de conflictos. Hablar sobre sus emociones es, según Tognetta (2005), una oportunidad de resignificarlas. Hablar a los otros sobre sí y su punto de vista de las situaciones es invitarlos a conocer al otro como sujeto digno de respeto. Al sentir esa atmósfera de respeto que se comienza a formar, los niños y adolescentes internalizan la concepción de que ser respetado es bueno, y que respetar a los otros también lo es. Comienza una gratificación por pensar el bien de otros, pensar el bien del grupo.

De esa manera, el ejercicio de elecciones, de toma de decisiones, de reflexión acerca de los problemas son alternativas para el inicio de cualquier trabajo. De la misma forma, creemos que la autoestima de nuestros niños y niñas son conquistas progresivas a la medida que son oídos; cuando pueden hablar lo que piensan o sobre cómo se sienten en conflictos entre pares; cuando pueden tener una relación de confianza con sus autoridades que no punen, sino utilizan sanciones en que los mismos involucrados se responsabilizan de las consecuencias de sus hechos. Es verdad que, por ejemplo, cuando acostumbramos a nuestros niños y niñas a expresar lo que sienten en conflictos entre pares, estamos permitiendo que ellos ejerciten aquella sensibilidad emocional [...] (Tognetta y Vinha, 2008, p. 18).

tolerancia y solidaridad como elementos fundamentales para el aprendizaje de otros valores, que permanecerán arraigados en el comportamiento de los alumnos, incluso orientándolos en la vida adulta”.

La sensibilidad emocional es también la empatía, el ponerse en lugar del otro. Debido a eso el desarrollo de relaciones sociales entre pares puede ser tan eficiente en el combate al *bullying*. La constatación de Middleton-Moz y Zawadski (2007) es de que el autor de *bullying* necesita ser auxiliado en la toma de decisiones, lo que incluye asumir la responsabilidad de sus hechos y de los sus sentimientos, y asimismo comprender “que sólo ellos tienen condiciones de cambiar sus vidas” (p. 128). No se puede considerar que principios morales se desarrollan solos, sin estímulo. Más que eso, es necesario comprender que las vivencias internalizadas no han representado estímulos adecuados al desarrollo moral. Beaudion y Taylor (2006) recuerdan que “si pudieran, las personas no elegirían tener problemas [...]” (p. 57), pero solas, ellas no contemplan otras posibilidades de elección; y aunque “las personas generalmente intentan hacer lo mejor, debido a las circunstancias de sus vidas y las especificaciones que las ponen bajo presión [...]” (p. 57), otra vez no consiguen vislumbrar, sin estímulo, las posibilidades de ir hacia más allá de aquello que ya conocen.

Otro aspecto a ser desarrollado es la confianza depositada en los profesores y padres, como figuras de autoridad. En ese sentido cabe una reflexión respecto de la confianza mientras dimensión afectiva y moral. La Taille (2006, p. 111) enfatiza “que para que depositemos confianza en alguien, además de formular hipótesis respecto de la calidad de sus acciones también formulamos hipótesis sobre *su calidad mientras persona moral*. En suma, la confianza implica la dimensión moral”. El autor nos pone el desafío de reflexionar sobre las implicaciones entre el sentimiento de confianza y el binomio miedo/amor y comprender en qué medida las acciones de los individuos están pautadas por un sentimiento o por los otros. La confianza está implicada en el amor (quien ama confía en la persona amada). En ese sentido, es fundamental que los vínculos entre profesores, alumnos, otros profesionales de la educación y funcionarios que actúan en la escuela estén regidos por vínculos de confianza, que ultrapasan la dimensión del miedo, de la vergüenza, de la culpa, pero se basan en el respeto, en la simpatía, en la empatía, en el amor.

Padres y profesores⁹ son piezas clave en la formación de esos niños y adolescentes y, por consiguiente, tienen la imprescindible tarea de intervenir y prevenir el *bullying*. Se trata de discutir junto con el niño o el adolescente formas de resolver las situaciones y ponerse a la disposición para ayudar (Tognetta 2005). Son los profesores que van a orientar las discusiones saludables entre pares y las asambleas y los padres darán continuidad al trabajo de superación de este fenómeno fuera de la escuela.

Hay que tener en cuenta algunos aspectos al pensar en estrategias de erradicación del fenómeno *bullying*. El primero consiste en entender que es posible intervenir de forma directa cuando ocurre un episodio y de forma indirecta, concomitantemente al cotidiano escolar (Tognetta; Vinha, (2008). Para Tognetta (2010b, p. 10) “nos falta, como profesores, mirar al *bullying* no como un juego, sino exactamente como una oportunidad más de, a partir de un conflicto, aprender a convivir”. Según Tardeli y Pasqualini (2011), es necesario comprender que los conflictos son naturales en las relaciones, más que eso, son ellos que llevan al crecimiento del grupo y lo quitan de la posición de estabilidad. Cuando una sociedad no presenta cualquier divergencia, ahí se deben investigar relaciones patológicas. Las autoras contribuyen con la idea de que el conflicto es una oportunidad de aprendizaje, pues “la ética se aprende con el ejemplo y la práctica. Se aprende cuando hay conflictos y cuando ellos son abordados de forma colectiva, discutidos y analizados” (Tardeli y Pasqualini 2011, p. 192). Lo importante en ambas intervenciones es la segunda, ya comentada y explanada por Tognetta y Vinha (2008), posibilitar que los involucrados piensen y expongan su modo de percibir los hechos, debiendo ser para ello, respetados y valorados.

⁹ Silva (2010a, p. 164) coloca que el papel de los profesores es fundamental para la detección precoz de los casos de *bullying*. En general, son ellos que mantienen la observación más privilegiada de las interacciones personales que ocurren entre los alumnos de una misma clase. Ya los padres necesitan encontrar tiempo para un convivio saludable con sus hijos, estableciendo un diálogo permanente sobre sus vidas, dudas, angustias, expectativas y el universo a su alrededor. Es necesario oírlos con sincera disposición de ayudarlos (*Ibid.*, p. 171).

El segundo aspecto a ser considerado es que toda acción educativa necesita ser elaborada teniendo como base una especie de diagnóstico de la realidad, para que los objetivos a alcanzar estén en sintonía con las necesidades a suplir. Cuando ocurre un caso de *bullying*, por ejemplo, Silva (2010a) indica entrevistas individuales hechas por alguien que tenga profundo conocimiento sobre el asunto, además de mucha habilidad para oír, y oír sin juzgar.¹⁰ Además de este aspecto, hay aún la necesidad de diferenciar qué es de hecho público, es decir, debe ser expuesto y tratado con todo un grupo, y qué es privado, es decir, aquello más conveniente de abordar únicamente con el interesado.

Otro aspecto de veras importante es el papel de la intervención junto a los espectadores / público de los episodios de *bullying*. Según antes citado, asistir, compactar o incluso actuar con indiferencia al *bullying* no exenta a esos sujetos de ser personajes de este fenómeno. Además, son los espectadores que refuerzan las actitudes del autor, sea apoyando u omitiéndose de denunciar. Según Tognetta y Vinha (2008), esos niños y adolescentes pueden hasta haber aprendido el sentido de justicia, pero lo que les falta es el sentido de indignación. “A su vez, esa indignación proviene de un ‘estar sensible’ al sentimiento del otro, de una especie de *con-mover-se* al otro” (Tognetta y Vinha, 2008, p. 13).

La distinción está entre conocer y poner en práctica, por eso “se debe encorajar a los alumnos a que participen activamente en la supervisión e intervención de los hechos de *bullying*, pues el enfrentamiento de la situación por los testigos demuestra a los autores que ellos *no tendrán el apoyo del grupo*” (Lopes Neto 2005, p. S169, destacados del autor). Así también vale incluir la contribución de Tognetta (2010b, p. 7), que considera que “[...] podemos pensar que buenas

¹⁰ Silva (2010a pp. 166-167) indica cómo deben ocurrir esas entrevistas individuales: “[...] debe comenzar por la víctima, demostrando total comprensión y disponibilidad para ayudarla, de forma que ella se sienta segura lo suficiente para hablar sobre sus sentimientos y sus limitaciones para hacer frente a los ataques que sufre. En ese momento se debe evitar cualquier tipo de crítica, censura o sobreprotección. [...] En el caso de los agresores, también es necesario crear un clima de comprensión para que ellos puedan revelar sus pensamientos, sus motivaciones y la evaluación que hacen de sus actitudes agresivas”.

soluciones para combatir el *bullying* en la escuela implicarían, entonces, formas de ayudar a nuestros niños y niñas que son en número mucho mayor – el público, a que se indignen contra las injusticias que ven día-a-día”.

Por fin, para actuar contra el *bullying* es necesario tener consciencia sobre una consigna especial: la de que todo ser humano es plausible de cambio. “Incluso admitiendo que los hechos agresivos provienen de influencias sociales y afectivas, construidas históricamente y justificadas por cuestiones familiares y/o comunitarias, es posible considerar la posibilidad infinita de que personas descubran formas de vida más felices, productivas y seguras” (Lopes Neto 2005, p. S170). Cambiar exige salir de un estado ya internalizado, aunque perturbador y conflictivo, para entonces pensar en una nueva forma de organización personal y social. Por tanto, es grande el esfuerzo y, especialmente para niños y adolescentes, hay que contar con apoyo externo firme y competente para que sea posible reforzar asimismo a los agentes intrapsíquicos. Ese apoyo externo podrá ser presentado por los padres, profesores, sociedad como un conjunto y también por los pares que, en este momento estarán aprendiendo el respeto a sí y al otro, y comprenderán cómo su bienestar puede estar relacionado con promover el bienestar del otro.

PERMITIENDO “VOZ Y VEZ” A LOS ALUMNOS ADOLESCENTES

Para que comprendamos el problema del *bullying* en la escuela, necesitamos adentrar al espacio escolar, acercarnos al pensamiento y a la comprensión de los sujetos que ocupan, cotidianamente, un lugar en ese espacio, que vivencian distintas experiencias y situaciones, las observan y utilizan criterios distintos para evaluarlas. En el caso de este texto, los alumnos del 9º año de la Enseñanza Fundamental fueron invitados a opinar. Consideramos que es esencial comprender “la mirada” que esos sujetos dirigen hacia el problema *bullying*, autorizarlos a traducir su lectura del cotidiano escolar, posibilitando “voz y vez” a esos personajes.

El “*bullying* en la escuela” es, actualmente, un tema de amplio conocimiento y discusión. Sin embargo, identificarlo no es tarea fácil y, según ya expuesto, requiere una mirada atenta y continua de parte de los profesores, dirección y demás funcionarios en el ambiente escolar, además del acompañamiento de los padres y de otros responsables.

Incluso cuando se realiza un estudio científico como éste – utilizándose un instrumento de recolección de datos y referencial teórico amplio - es necesario cautela al identificar la presencia de *bullying*. Pensando en eso, consideramos indispensable un análisis criterioso de los datos y lo comenzaremos por la percepción de los alumnos investigados sobre el ambiente escolar y, como complemento, sus preferencias y ciclo de amigos en este contexto. Con este objetivo efectuamos el análisis de los datos colectados en siete de las 24 cuestiones.

Contextualizando la escuela

Las respuestas a las Cuestiones 01, 02 y 03 han sido explotadas para la contextualización del ambiente escolar bajo la óptica de los propios alumnos.

Inicialmente, en ambas escuelas, de forma general los alumnos investigados perciben que su ambiente escolar es agradable, siendo ésta la indicación del 71,88% de los estudiantes de la escuela particular y del 79,44% en la escuela pública. Esta (Cuestión 01), así como otras cuestiones, permitió la elección de dos o más opciones de respuesta, por este motivo los índices ultrapasaron el 100%. En esta cuestión, otros datos emergen como significativos. En la escuela particular, el 10,94% de los alumnos investigados concibe que su escuela es desagradable, mientras que el mismo porcentaje manifiesta indiferencia con relación al ambiente escolar. Una pequeña parte siente su escuela como insegura (el 1,56%), siendo que el segundo mayor índice de la escuela particular fue del 17,19% para la concepción de ambiente escolar seguro.

En la escuela pública, el porcentaje de alumnos que percibe el ambiente escolar con indiferencia es menor (el 5,61%). Los demás valores se sobresalieron, pero hay que considerar que en esta escuela hubo 43 alumnos respondientes más que en la primera. El 20,56% de los alumnos investigados percibe su escuela como desagradable; el 34,58% percibe la escuela como un ambiente seguro; y, notablemente, el 27,10% de los alumnos percibe inseguridad en su ambiente escolar.

La Cuestión 02 inquirió sobre qué más les gusta en la escuela a los alumnos y la Cuestión 03, lo que menos les gusta. Éstas, así como otras cuestiones, permitieron la elección de dos o más opciones de respuesta, por este motivo los índices ultrapasan el 100%. El ítem más citado en ambas escuelas para la cuestión sobre qué más les gusta a los respondientes fue “Compañeros” (particular: 57,81%; pública: 65,42%). El mismo ítem recibió pequeña cantidad de indicaciones en cuanto a lo que menos les gusta a los respondientes en la escuela (particular: 9,38% y pública: 6,54%). Ello sugiere de antemano la importancia de los pares en el desarrollo personal, escolar y social, así como la relevancia sentida por ellos mismos con relación a la presencia de sus compañeros. Se entiende como pares aquellos que se asemejan, que constituyen el mismo grupo social (Ximenes 2000), incluso por la edad.

En la adolescencia, según Bee (2001), la relación con sus pares crece significativamente y la influencia ejercida por ellos es (casi siempre) mayor que la de los padres (como era hasta el fin de la infancia). La influencia ejercida por los pares también se explica por la necesidad y sentimiento de pertenencia en el grupo. Eso porque, con el paso de los años, los grupos a los que pertenecen las personas van expandiéndose, dejando de concentrarse solamente en la familia, pasando también a otros grupos. En estos otros grupos se hace necesaria inversión para conquistar y mantener su lugar/papel.

En investigación realizada por La Taille y Harkot-de-La-Taille (2006, p. 178) sobre los valores de los jóvenes de São Paulo, fue cuestionado: “¿Cuál es el grado de influencia de tus amigos sobre los valores que tienes hoy?”, llaman la atención los resultados del estudio en el que los amigos son vistos como menos influentes que los padres, pero más que los profesores, media, etc. Ese dato, juntamente con los demás, muestra la clara preferencia que los sujetos investigados atribuyen al espacio privado con relación al espacio público. Según los autores, la explicación tal vez sea la de que amigos, por tanto, relaciones de reciprocidad, no representan instancia de autoridad o poder (como familia, escuela, media, etc.) y no son, por tanto, albo de atribución de responsabilidad por los virtuales fracasos personales.

Los otros ítems que se destacaron, como referencia sobre lo que más les gusta a los alumnos en la escuela, fueron “Ocio / deporte” (particular: 14,06%; pública: 32,71%) y “Clases / oportunidades de aprendizaje” (particular: 15,63%; pública: 31,78%). En ambos momentos citados es probable la interacción entre pares, mientras las habilidades y características personales pueden también emerger. Al considerar esta hipótesis, se puede inferir sobre el afecto positivo depositado en estos momentos (les gusta más) y cómo refleja (positiva o negativamente) en la vida de cada sujeto involucrado. Según Piaget (1981), lo que mueve al individuo a actuar son cambios afectivos que realiza con el medio exterior, la proyección de sentimientos sobre objetos, personas o relaciones y sobre sí mismo. El afecto y el refuerzo hacen parte del ciclo de desarrollo de las personas y sus comportamientos. Es decir, una acción positiva, reforzada positivamente propende

a generar futuras acciones también positivas. Y lo mismo ocurrirá con las acciones negativas.

El conflicto surge cuando algo que es positivo acaba siendo reforzado negativamente o algo negativo es reforzado positivamente, generando confusión y seguidas acciones variadas. Ello puede justificar los índices de los mismos aspectos, pero en la cuestión relacionada con lo que a los alumnos menos les gusta en la escuela. En “Clases / oportunidades de aprendizaje” es el 12,50% para escuela particular y el 10,28% para escuela pública. En “Ocio / deporte”, es el 9,38% para escuela particular y el 13,08% para escuela pública.

Los distintos reflejos resultantes del sistema de refuerzos (que, a su vez, advienen también de distintas fuentes) pueden ser ejemplificados por los comentarios de los mismos alumnos cuestionados. La presentación de comentarios y consecuente estudio cualitativo fue posible porque, durante la tabulación de los datos se han identificado distintos apuntes a lo largo del cuestionario, incluso en las cuestiones objetivas. Mismo habiendo la posibilidad de indicar más de una respuesta, los alumnos cuestionados sintieron necesidad de expresar su modo peculiar de comprender lo que se les había preguntado.

En la Cuestión 02, los comentarios encontrados fueron los siguientes: “No me gusta ninguna de las alternativas” – lo que provoca cuestionamientos en sentido de comprender cómo es para un alumno que pasa varias horas de su día en un ambiente escolar no sentir por él cualquier afecto positivo; y, “Salida” – este comentario hecho por dos alumnos sigue la idea del comentario anterior, donde el aspecto positivo de la escuela es salir de ella.

A pesar de que directamente no es éste el enfoque del estudio, cabe subrayar que, para los alumnos de ambas escuelas “Profesores” es uno de los ítems más indicados con relación a lo que menos les gusta en la escuela (particular: 26,56%; pública: 28,04%). El mismo ítem recibe pocas indicaciones de los respondientes en cuanto a lo que más les gusta en la escuela (particular: 6,25% y pública: 14,95%). Situación semejante se encuentra al evaluar el ítem “Otros funcionarios” tanto en lo que se refiere a lo que más les gusta a los alumnos en la escuela, como a lo que menos les gusta. En la escuela particular los demás funcionarios no

son recordados por ningún alumno como ítem que más le gusta, pero el 9,38% de los alumnos los señala en cuanto a lo que menos les gusta en el ambiente escolar. En la escuela pública, el 4,67% indica a los demás funcionarios como aspecto que más les gusta en la escuela y el 11,21% indica como aspecto que menos les gusta en la escuela. Indirectamente, estos índices se relacionan con lo expuesto anteriormente sobre los afectos. Según señalado en el referencial teórico, el profesor, seguido de los demás funcionarios, necesita estar involucrado de tal manera con sus alumnos, que consiga despertarles la confianza y seguridad necesaria para, entre tantas cuestiones, tratar del *bullying* en el contexto teórico y práctico.

Despertarles la confianza a los alumnos es, según Tognetta (2009), mostrarles respeto. Es comprender lo que piensan y sienten, libre de juzgamientos. Es darles opciones de cambiar lo que está en desacuerdo con el bien colectivo. Es promover el sentido de dignidad en cada alumno. Los comentarios encontrados revelan que “algunos” profesores son reconocidos por sus alumnos con afecto positivo. Es decir, tanto en la cuestión sobre qué más les gusta, como en la cuestión sobre qué menos les gusta en la escuela, fue frecuente, cuando señalada la opción “Profesor”, encontrar el comentario “algunos” al lado.

Por fin, se llega al aspecto “Espacio Físico”, en el que el índice de preferencia fue mayor en la escuela pública (10,28%), que en la particular (6,25%). Sin embargo, es en la comprensión de lo que menos les gusta a los alumnos que se sobresalió este aspecto. En la escuela particular el 18,78% de los alumnos se dicen descontentos con la estructura física de la escuela. Ya en la escuela pública, el 40,19% de los alumnos citan este como el aspecto que menos les gusta en la escuela. Cabe considerar la diferencia de contexto y posiblemente inquirir: ¿diferentes formas de percibir la estructura tendrían relación asimismo con el comportamiento manifestado por los alumnos? Si los mismos alumnos poseen una percepción distinta, dadas las estructuras físicas de cada escuela, ésta resulta una cuestión compleja. Pero, Tognetta y Vinha (2008), tras constatar altos índices de conflictos y violencia tanto en escuelas públicas, como particulares, expresan que “[...] podemos decir que no es, por tanto, el medio, tenido a menudo como el

grande villano de la historia, el único causador del fenómeno” (p. 9). Así, por medio de esta contribución de las autoras, se enfatiza una vez más que el objetivo no está en comparar red pública y privada de enseñanza, sino, mapear la forma como alumnos de ambas escuelas piensan y conciben, siendo necesario, para ello, considerar el contexto de los respondientes.

De alguna manera, no se puede dejar de considerar también que, estando inserido en determinado contexto (y aliado con otros factores), la forma de concepción del sujeto será influenciada por este contexto. Así, tal forma de concebir podrá servir como afecto y refuerzo para la actuación de este sujeto. Una vez más, no se trata de que el ambiente influye o no las acciones. Se trata de que, el ambiente, aliado con otros factores, promueve la internalización de la lectura de las condiciones presenciadas y se transforma en concepciones que impulsan las acciones futuras. Algunos comentarios encontrados en la Cuestión 03 del cuestionario pueden ejemplificar este proceso. Determinado sujeto escribe: “depende de las clases, ¡el espacio de aprendizaje no es bueno!”. En este comentario se identifica que hubo, de parte del respondiente, la necesidad de expresar por qué no le gustan las “clases/oportunidades de aprendizaje”, encontrándose el fundamento en una asociación de afecto negativo depositado en determinadas clases. Lo mismo ocurre con el sujeto que justifica la indicación de “Compañeros” como lo que menos le gusta en la escuela. Él escribe: “no es que no me guste, pero son muy desorganizados y alborotadores (algunos)”. En este caso, el afecto negativo está asociado con el comportamiento de determinados compañeros que llevan al respondiente a concebir la categoría “Compañeros” como factor (posiblemente) desfavorable a su proceso de aprendizaje. Por fin, presenta el habla del alumno que expone dos tipos de afecto: “me gusta el método de enseñanza, pero el nivel del contenido es muy bajo”. Se trata de afecto positivo depositado en el método de enseñanza, a la vez que expresa su disgusto con el contenido de esta enseñanza.

Contextualizando a los amigos

Las relaciones de amistad, por sí mismas, comprenden una serie de variables. Entre ellas: la concepción de lo que es *ser* amigo, los sentimientos que sostienen

la amistad, las creencias que la alimentan, las experiencias vivenciadas de sí o de otro. En fin, variables que hacen complejo el estudio del vínculo denominado amistad. Por tanto, cuestionarle a una persona con relación a cuántos amigos ella posee en determinado ambiente, corresponde a abrir una amplia gama de posibilidades de interpretación, pero asimismo correr el riesgo de equivocarse en las hipótesis. Eso porque se está hablando de seres humanos, de seres humanos en relación con otros seres humanos. Porque se está hablando de sujetos en proceso de desarrollo, maduración y formación. Sujetos que pasan por distintos conflictos, consigo mismos y con los demás, característicos de la edad.

Las distintas justificativas que todavía se pueden presentar darían continuidad a una clara explicación: una simple pregunta no debe ser interpretada aisladamente, menos aún, definir o categorizar, de una forma o de otra, determinada parte del público investigado. ¿Qué se pretendió entonces, al cuestionar a los alumnos sobre cuántos buenos amigos tenían en la escuela? (Cuestión 04) El objetivo fue complementar la secuencia de ideas que guían la concepción de la importancia de los afectos tenidos, probados y alimentados en el ambiente escolar.

Cuadro 1 – Cuestión 04: ¿Cuántos “buenos amigos” (amigos de verdad) tienes en la escuela?

Cuestión 04	Particular	% del total	Pública	% del total
Sólo uno	2	3,13	9	8,41
Dos o tres	15	23,44	39	36,45
Cuatro o cinco	26	40,63	20	18,69
Más que seis	18	28,13	33	30,84
No tengo ningún buen amigo	3	4,69	5	4,67
No contestó	0	0,00	1	0,93

Fuente: Datos de la investigación.

Un sujeto puede tener varios amigos fuera de la escuela, pero ¿qué representa para él no tener ningún buen amigo dentro de la escuela (como es el caso del 4,69% de los alumnos de la escuela particular y el 4,67% de los alumnos de la escuela pública)? Un sujeto puede tener su único ciclo de amigos dentro de la escuela y contar para ello con dos, tres, cuatro, cinco, seis o más amigos. Los

datos colectados en la cuestión de cuántos buenos amigos el respondiente posee en la escuela fueron: “Sólo uno” – 3,13% en la escuela particular y 8,41% en la escuela pública; “Dos o tres” – 23,44% escuela particular y 36,45% escuela pública; “Cuatro o cinco” – 40,63% escuela particular y 18,69% escuela pública; “Más que seis” – 28,13% escuela particular y 30,84% escuela pública; también hubo el 0,93% de respuestas en blanco en la escuela pública. ¿Cuál es la representación de estos amigos en la vida del sujeto? ¿Qué afecto se le atribuye a un compañero entre tantos, a un amigo entre varios o al único grupo de amigos? Estos afectos y representaciones pueden sí, guiar los comportamientos sociales e incluso alimentar determinados pensamientos, más o menos ajustados a la conducta adecuada socialmente, como sentimientos de apoyo o inseguridad.

Contextualizando el conflicto/violencia en la escuela

La percepción de conflictos (en forma de violencia) en el ambiente escolar es la primera referencia objetiva para evaluar la posibilidad de haber *bullying* en las escuelas investigadas. Las Cuestiones utilizadas en este análisis fueron las de 05 a 08 y la 09. Si bien hay que considerar las proporciones de respuesta de cada escuela, se identifica que, en ambas, la mayoría de los alumnos (65,63% en la escuela particular y 77,57% en la escuela pública) comprende la existencia de conflictos en su escuela, de acuerdo con las respuestas dadas a la Cuestión 05.

Las cuestiones 08 y 09 han auxiliado en esta contextualización de identificación de los conflictos. Dichas cuestiones están vueltas a los tipos de violencia que ocurren y en qué momento ocurren. Para este análisis, se enfatizarán los ítems con indicación más expresiva de parte de los alumnos, habiendo la posibilidad de indicar más de una respuesta también para estas cuestiones, ultrapasando así el valor del 100%. De forma general, en ambas escuelas los ítems destacados son semejantes. Sin comparaciones entre las escuelas, los ítems más indicados son presentados en orden decreciente de porcentaje. Escuela particular: Apodos maliciosos (76,56%); Agresión verbal (insultos) (67,19%); Chismear y difunden mentiras (67,19%); Humillaciones (57,81%); Esconden, arruinan o roban objetos

personales (45,31%); Aislamiento de compañeros (no dejan hacer parte del grupo) (46,88%). Escuela pública: Peleas entre alumnos (puñetazos, patadas, empujones) (73,83%); Apodos maliciosos (59,81%); Agresión verbal (insultos) (58,88%); Chismean y difunden mentiras (46,73%); Amenazas (37,38%).

En la Cuestión 08, dos comentarios llaman la atención. El primero de ellos está escrito al lado de la opción "Apodos maliciosos": "Conmigo ocurre". El segundo, al lado de la opción "Chismean y difunden mentiras": "Muy importante". Esos dos comentarios parecen un intento de enfatizar lo que más le molesta al sujeto respondiente, que se podría comprender como un pedido de auxilio y una alerta de que representa mayor seriedad.

Considerando la explicación de las manifestaciones conflictivas señaladas por los alumnos conteniendo los componentes de *bullying* cabe enfatizar, una vez más, la definición de *bullying* resaltada por Avilés (2006a, p. 82, *apud* Avilés 2013, p. 38)

nombramos *bullying* a la intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, siempre lejos de los ojos de los adultos/as, con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa de parte de un abusador o grupo de valentones a través de agresiones físicas, verbales y/o sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo grupal.

En cuanto al momento y lugar en que ocurren las situaciones de violencia, a continuación, se exponen los ítems más indicados. Escuela particular: En el aula, cuando el profesor no está presente (73,44%); En el aula, con la presencia del profesor (durante la clase) (32,81%); Durante el recreo / intervalo, en el patio de la escuela (68,75%); en la cancha de la escuela (26,56%); Por Internet (Orkut, MSN, Facebook, e-mail...) (31,25%). Escuela pública: Al llegar a la escuela (portón) (28,04%); A la salida de la escuela (80,37%); En la calle, durante el desplazamiento de ida y vuelta a la escuela (48,60%); En el aula, cuando el profesor no está presente (33,64%); En el aula, con la presencia del profesor (durante la clase) (27,10%); Durante el recreo / intervalo, en el patio de la escuela (57,94%); En los baños de la escuela (26,17%); Por Internet (Orkut, MSN, Facebook, e-mail...) (22,43%). Éstas, así como otras cuestiones, permitieron la

elección de dos o más opciones de respuesta y por este motivo los índices superan el 100%.

Pensar en situaciones de violencia dentro del aula, con o sin presencia del profesor es un tema importante. Fante (2005, *apud* Tognetta y Vinha 2010a, p. 4) divulga que “[...] profesores afirman destinar del 40% al 50% de su tiempo en aula para resolver conflictos entre sus alumnos”. La *Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência* (ABRAPIA) realizó un estudio referente a la agresividad de los estudiantes brasileños entre los años de 2002 y 2003, constando que “el 60,2% de los alumnos afirmaron que el *bullying* ocurre más frecuentemente dentro de las aulas” (Lopes Neto 2005, p. S166). Datos como los colectados en la presente investigación o en los demás estudios que revelan la incidencia de violencia (en sus variadas formas) dentro del aula, muchas veces con la presencia del profesor, indican que hay fallos en la real función de la escuela mientras formadora de ciudadanos. Fallos que advienen de distintas causas y entre ellas está el tipo de afecto y de refuerzo alimentado en la relación entre alumno y profesor, y entre los alumnos. Adviene de la dificultad para asimilar organización social y respeto, y de la dificultad para conseguir transformar conflictos en oportunidades de aprendizaje.

Considerando el aspecto relacionado con la relación pedagógica y con los vínculos afectivos necesarios entre profesor y alumno, cabe recordar un dato preocupante identificado en este estudio que se refiere al *valor* atribuido a los profesores por los alumnos en las respuestas de las cuestiones 02 y 03 que se referían a lo que más les gusta y lo que menos les gusta en la escuela: para los alumnos de ambas escuelas “Profesores” es uno de los ítems más indicados con relación a lo que menos les gusta en la escuela (particular: 26,56%; pública: 28,04%). El mismo ítem recibe pocas indicaciones de los respondientes en cuanto a lo que más les gusta en la escuela (particular: 6,25% y pública: 14,95%). En ese sentido, nos cuestionamos respecto al curso de formación del proyecto pedagógico y de la matriz curricular que este curso debe tener como guía de la formación del profesor, del perfil de profesor y del conjunto de conocimientos necesarios para atender al reto de despertar a los alumnos el interés por los

procesos de enseñanza y de aprendizaje, por encaminar las situaciones de violencia y de conflictos en la escuela, así como representar figura de autoridad, de confianza y de amistad a los alumnos.

Con relación a los índices considerables referentes a la violencia por la Internet, Pradas (2006, *apud* Tognetta y Bozza 2010) recuerda que, para muchos jóvenes, la Internet parece un medio sin reglas y sin límites para actuar. Además, la violencia virtual es especialmente peligrosa por su posibilidad de anonimato, asimismo como por la posibilidad de alcanzar dimensiones inimaginables. Para Avilés (2009, 2010, 2013, p. 41) el *cyberbullying* nombrado también *metabullying* o *bullying on line* utiliza mensajes SMS, páginas de web, grabaciones o correos electrónicos para calumniar o maltratar. Tratándose de mensajes escritos o imágenes, participa de aspectos del *bullying* verbal, y de algún componente indirecto del maltrato, en la medida que los perpetradores están lejos u ocultos y la víctima recibe el maltrato a distancia. Asimismo, para este autor (2013, p. 11) “[...] niños y niñas actúan mal y menosprecian a otro virtualmente porque heterónomamente, en ausencia de una autoridad que pueda vigilar o castigar, se creen libres para hacerlo. Así, pueden no actuar de la misma forma en la vida real, no porque legitiman el respeto como un valor, sino porque en verdad, temen la punición”.

Contextualizando las situaciones de bullying/conflicto

Algunas cuestiones fueron más directas al inquirir específicamente sobre el *bullying*: 10, 11, 12, 13, 14, 16 y 17. La investigación consistió en identificar el porcentaje de alumnos que practican (han practicado), sufren (han sufrido) y presencian (han presenciado) situaciones de *bullying*. Los alumnos investigados son expresivos en la Cuestión 10 (escuela particular 50% y escuela pública 49,53%), al indicar que no maltratan, tampoco han maltratado a sus colegas. El 26,56% de los alumnos de la escuela particular y el 36,45% de la escuela pública dicen ya haber maltratado, pero que no más hacen eso. El 20,31% de los alumnos de la escuela particular y el 12,15% de la escuela pública dicen maltratar a los

compañeros porque también ya han sido maltratados. Esos datos son semejantes a los encontrados en el estudio de Tognetta y Vinha (2010b), en el que el 27% de los alumnos de una escuela pública y el 21% de una escuela particular han afirmado ya haber agredido a compañeros en la escuela.

Los comentarios encontrados en esta cuestión parecen un intento de justificar o garantizar que su respuesta sea minimizada o no tomada tan en serio. Los comentarios fueron: “En casos de rabia por chismes ya he insultado, tan solo”; “En forma de insulto por ser humillada por las otras chicas por ser más gordita”; “Sólo insulté a algunos compañeros, pero no en serio”. Incluso aquellos alumnos que señalaron la opción “Sí, ya he maltratado a algunos compañeros, pero no más hago eso”, registraron al lado de la opción la justificativa de su respuesta, comentando lo siguiente: “Pero no en esta escuela” y “He maltratado, pero no le pegué”. Desde el punto de vista de los valores morales, esos apuntes encontrados en los cuestionarios revelan el sentimiento de culpa y la necesidad de intentar justificar sus hechos (por reconocerlos como inadecuados, posiblemente); también representan sinceridad al evaluar el propio comportamiento de forma crítica ante lo que es aceptable y no aceptable por la sociedad.

Encontramos en La Taille (2006) algunos aspectos aclaradores sobre el sentimiento de culpa, que podrán colaborar con el entendimiento del significado de estas manifestaciones de los alumnos investigados y vemos que se encuentra en este sentimiento - juntamente con otros aspectos -, una apuesta a que el individuo cambie su comportamiento. Si en la escuela, paralelamente a este proceso de reorganización humana, cognitiva y afectiva vivido por el alumno, hay proyectos pedagógicos que puedan colaborar para este cambio de pensamiento y de acción, posiblemente tendremos cambios en el escenario de los conflictos interpersonales y de *bullying* en la escuela. Para el autor (2006, p. 128) el sentimiento de culpa es esencial para la vida moral de los seres humanos desde su génesis.

[...] la culpa es un sentimiento penoso decurrente de la consciencia de haber transgredido una regla moral. [...] Alguien podrá decir que, si sentimos culpa tras haber actuado de forma inmoral, dicho sentimiento no participó en el ‘querer actuar’ moral, puesto que ese querer no existió o

fue muy débil. Es verdad, pero tres observaciones complementarias deben ser hechas. La primera es que el hecho de sentir culpa demuestra otro hecho: el de legitimar la moral. Si dicha legitimación no existiese, no habría por qué sentir culpa. Así, el sentimiento de culpa pertenece al universo de los sentimientos morales. La segunda observación es que, no raro, la experiencia del sentimiento de culpa conlleva a que la persona quiera, cuando posible, reparar su hecho. Ahora bien, esa busca de reparación es, sin duda, una actitud moral. Desde luego, si hay, a causa del sentimiento de culpa, el querer reparar la acción inmoral hay, por tanto, un 'querer actuar' moral. La tercera y más importante observación es que no es tanto el sentir culpa en caso de transgresión que es importante para la moral, sino la *capacidad* de probar ese sentimiento. Una persona capaz de sentir culpa sabe que, si practica determinadas acciones, las sentirá de hecho, y esa capacidad actúa como reguladora de la acción moral. Por esa razón es correcto afirmar que una persona incapaz de sentir culpa carece de un 'freno moral' esencial y que seguramente estará más inclinada a actuar contra la moral que otras que poseen esa capacidad.

Cuando cuestionados si ya han sido maltratados por compañeros (Cuestión 11), la respuesta principal también recae sobre el "no, nunca...": el 48,44% de los alumnos de la escuela particular y el 42,99% de la escuela pública dicen nunca haber sido maltratados por sus compañeros. La segunda respuesta más indicada es que ya fueron maltratados, pero no lo son más, con el 28,13% de las respuestas en la escuela particular y el 41,12% en la escuela pública.

Ya en el estudio de Tognetta y Vinha (2010b) esos datos son más serios, el 67% de los alumnos de escuela pública y el 53% de escuela particular afirmaron ya haber sufrido agresión dentro de la escuela. En el presente estudio, la colecta de datos ha posibilitado, asimismo, identificar comentarios no previstos, pero que merecen atención. Siguiendo la intención definida anteriormente, de expresar de forma peculiar sus concepciones, los comentarios en esta cuestión fueron los siguientes: "Una vez" - al lado de la opción "Sí, ya he sido maltratado por compañeros, pero no lo soy más"; se encontró "a veces" y "tanto" - al lado de la opción "No, nunca he sido maltratado por compañeros de escuela"; y asimismo "nunca me pegaron, sólo me insultaron a veces, pero de broma"; y "ya me han maltratado mucho, pero cambié de escuela y hasta ahora nadie me ha agredido verbalmente, tampoco físicamente".

Son comentarios que visan a explicar las respuestas dadas o especificar una situación bastante particular. Incluso el alumno que tiene la necesidad de escribir

“una vez”, puede estar expresando cuánto esa “vez” le ha marcado. “A veces” y “tanto” dan margen a la interpretación de que esos sujetos aún sufren malos-tratos, tal vez no lo suficiente para que señalase cualquier otra opción. Otro apunte presentado trae el desahogo del alumno que necesita describir su pasado y su presente, habiendo sido, tal vez, una de las pocas oportunidades para hablar sobre eso.

Y, ¿qué decir cuándo un alumno describe que lo insultan sus compañeros (en una cuestión sobre ser maltratado) y después justifica que esos insultos han sido tan sólo episodios de broma? Según Tognetta (2013, p. 49) hay varias características que componen esa violencia que es el *bullying*; la primera es saber que lo que diferencia el *bullying* de una broma entre alumnos es la intencionalidad del agresor en causar sufrimiento a la víctima. La segunda característica es que, por intencionales, las agresiones se repiten con el mismo albo aconteciendo por un largo periodo de tiempo. En tercer lugar, podemos decir que hay un desequilibrio de poder físico o psicológico entre autor y albo, haciendo posible la intimidación de la víctima. Por tanto, diferentemente de una broma ocasional, hay una violencia sentida por los victimizados y, sobre todo, esa violencia ocurre cotidianamente haciendo la vida de ese niño o adolescente parecer un infierno a sus ojos.

Los datos que encierran los resultados de la Cuestión 11 fueron: el 15,63% de los alumnos de la escuela particular indicaron que han sido maltratados en el corriente año (escuela pública: 28%) y el 13,08% de los alumnos de la escuela pública respondieron ser maltratados desde el año pasado (escuela particular: 6,25%). Entonces, entre los problemas indicados como sufridos por los alumnos (Cuestión 12), los principales fueron: recibir apodos peyorativos (escuela particular: 39,06%; escuela pública: 34,58%), ser insultado (escuela particular: 39,06%; escuela pública: 40,19%), ser motivo de chiste (escuela particular: 39,06%; escuela pública: 25,23%) y ser albo de chismes o mentiras (escuela particular: 35,94%; escuela pública: 23,36%).

Cuadro 2 – Cuestión 12: ¿Estás siendo o ya has sido víctima de alguno de esos problemas?

Cuestión 12	Particular	% del total	Pública	% del total
Recibir apodos peyorativos	25	39,06	37	34,58
Ser insultado	25	39,06	43	40,19
Ser motivo de chiste (rieron, humillaron)	25	39,06	27	25,23
Ser alvo de chismes o mentiras a su respecto	23	35,94	25	23,36
Ser robado o dañar sus cosas o dinero	11	17,19	11	10,28
Ser agredido físicamente – empujar, tirar o dar patadas	12	18,75	15	14,02
Ser intimidado, amenazado	7	10,94	19	17,76
Ser víctima de cyberbullying – ser humillado, amenazado, constreñido, víctima de chismes a través de Internet (vía e-mail, Facebook, Orkut, MSN, blogs) y móvil (SMS)	7	10,94	5	4,67
Ser discriminado por su color, raza, opción sexual	5	7,81	4	3,74
En blanco	7	10,94	18	16,82

Fuente: Datos de la investigación.

A continuación, se encuentran los siguientes problemas indicados: ser agredido físicamente – empujar, tirar, patear (escuela particular: 18,75%; escuela pública: 14,02%); tener su dinero y sus cosas robados o dañados (escuela particular: 17,19%; escuela pública: 10,28%); ser intimidado, amenazado (escuela particular: 10,94%; escuela pública: 17,76%); ser víctima de *cyberbullying* – ser humillado, amenazado, constreñido, víctima de chismes a través de Internet y móvil (escuela particular: 10,94%; escuela pública: 4,67%); ser discriminado por su color de piel, raza, opción sexual (escuela particular: 7,81%; escuela pública 3,74%). Éstas, así como otras cuestiones, permitieron la elección de dos o más opciones de respuesta, por este motivo los índices ultrapasan el 100%. Hubo aún el 10,94% de respuestas en blanco en los cuestionarios de alumnos de la escuela particular y el 16,82% en la escuela pública.

El estudio de Tognetta y Vinha (2010b) revela índices expresivos en lo que se refiere a tipos de victimización semejantes a los presentados anteriormente, siendo ellos: Dar apodos que molestan (escuela pública: 28% y escuela particular:

12%); Hacer bromas o chistes que dejan constreñido (pública: 23% y particular: 10%); irritar (pública: 28% y particular: 13%).

Cabe relacionar, asimismo, los resultados de otro estudio realizado por Francisco y Libório (2008) con el objetivo de caracterizar el *bullying* en dos escuelas públicas del municipio Presidente Prudente (São Paulo), teniendo como muestra a 283 alumnos de 5° a 8° años, en cuanto a: frecuencia, género, lugar y edades prevaletientes de acometimiento de *bullying*, tipos, local de residencia del alumno, efectos sobre el comportamiento y sentimientos del victimizado, y opiniones de los participantes sobre el enfrentamiento del problema. En lo que se refiere a los sentimientos que prueban las víctimas después de los malos tratos en la escuela, la respuesta que más incidió fue “me sentí triste”, siendo el 34,10% en los 5^{os} años de la escuela de la región periférica y el 26,50% en los 5^{os} años de la escuela del área central. Entre los alumnos de los 8^{os} años prevaleció la respuesta “me sentí mal” (29,60%); “me sentí triste”, (22,30%) y “me quedé preocupado con lo que los otros podían pensar de mí” (17,80%). Los alumnos mayores demostraron mayor preocupación en cuanto a la evaluación que las otras personas podrían hacer de ellos.

El padrón de respuesta identificada “no, nunca...” es más enfático en la cuestión sobre cuánto tiempo se siente molesto con la manera como lo tratan los compañeros (Cuestión 13), pues 73,44% de los alumnos de escuela particular y el 75,70% de la escuela pública respondieron que no se sienten molestados. Aun así, esa cuestión recibió una serie de comentarios, especialmente al lado de la opción “No me siento molesto”, donde se encuentra: “hoy día”, “pero ya me sentí” y “en ese colegio aun no me han molestado”. Son comentarios que, una vez más, buscan aprovechar la oportunidad para hablar, aunque sea de algo que ocurrió, pero que probablemente fue dotado de significado y, (se supone) representó un afecto negativo. Se ha identificado todavía un comentario que prefirió intentar la neutralidad al escribir “dependiendo de la situación” y otro comentario que buscó un término medio entre las opciones dadas, al escribir que “a veces me siento molesto”. Otros comentarios también buscaron clarificar sus situaciones particulares: “a partir del 6° año”; y al lado de la opción “Desde el inicio

de este año” se encontró “ahora no más” y “sólo me molestan cuando estorban la clase”.

Los índices predominantes en la Cuestión 14 son semejantes. El 70,31% de los alumnos de la escuela particular y el 62,62% de los alumnos de la escuela pública indicaron que no se sintieron molestados con sus compañeros ninguna vez durante la semana que antecedió la aplicación del cuestionario. Ello viene al encuentro de Tognetta y Vinha (2010b), cuando presentan que, en su investigación, el 60% de los alumnos de la escuela pública y el 42% de la escuela particular indican sufrir malos tratos “a veces”.

Para la respuesta “Una vez”, hubo el 9,38% de indicación en la escuela particular y el 14,95% en la escuela pública; “Dos veces” – 6,25% en la escuela particular y el 12,15% en la escuela pública; “Tres veces” – 12,5% - escuela particular y 2,8% - escuela pública; “Todos los días de la semana” – 1,56% - escuela particular y 2,8% - escuela pública. Asimismo, en la escuela pública, hubo el 2,8% de respuestas en blanco.

Nuevamente surgen distintos comentarios, la mayoría con el intento de contestar de forma personal a esta cuestión. Al lado de la opción “tres veces”, se ha encontrado “por lo menos”; al lado de la opción “Todos los días de la semana”, se encuentra “varias veces” y “no conmigo, pero no me gusta ver a otras personas sintiéndose humilladas y excluidas, busco tener empatía con todos”; al lado de “Ninguna”, se encuentra “después que empecé a estudiar por la mañana, hasta ahora no me han molestado”. Y, por fin, un comentario que prefirió describir cuántas veces se siente molestado en lugar de señalar una opción: “una o dos veces”.

Cuadro 3 – Cuestión 14: ¿Cuántas veces te has sentido molestado (a) con bromas pesadas la última semana?:

Cuestión 14	Particular	% del total	Pública	% del total
Ninguna	45	70,31	67	62,62
Una vez	6	9,38	16	14,95
Dos veces	4	6,25	13	12,15
Tres veces	8	12,50	3	2,80
Todos los días de la semana	1	1,56	5	4,67
En blanco	0	0,00	3	2,80

Fuente: Datos de la investigación.

Es importante no dejar de considerar que el hecho de el alumno haber sido victimado o sufrido con este conjunto de problemas / manifestaciones posee implicaciones directas en su autoestima, principalmente del adolescente. El concepto de autoestima ha sido estudiado y considerado como un importante indicador de salud mental en la adolescencia. Existe una correlación entre autoestima, rendimiento escolar y aprobación social, y tal correlación es virtualmente generalizable a todos los grupos étnicos y culturales (Steinberg, 1999). Los adolescentes con baja autoestima desarrollan mecanismos que probablemente distorsionan la comunicación de sus pensamientos y sentimientos y dificultan la integración grupal (Coopersmith 1989; Rosenberg 1989). Un buen grado de autoestima es crítico para el buen desarrollo del adolescente, puesto que ella los ayuda a creer y confiar en sí mismos. La autoestima también afecta al adolescente en la forma de lidiar con el ambiente. Niños y adolescentes con buena autoestima persisten más y progresan más ante tareas difíciles que aquellos con baja autoestima. Para Rosenberg (1989), personas con baja autoestima se involucran en comportamientos delincuentes como una forma de represalia contra la sociedad que los desdeña y también como una forma de obtener autoestima.

En estudio realizado por Bandeira y Hutz (2010) con 465 adolescentes, siendo el 52,7% del sexo masculino, investigando posibles distinciones en la autoestima de adolescentes involucrados en *bullying* como agresores, víctimas, víctimas / agresores o testigos, por sexo, llaman la atención algunos de los datos: la interacción entre sexo y papeles de *bullying* con relación a la autoestima indica

que, en el grupo de víctimas / agresores, el sexo masculino presentó promedio superior de autoestima con relación al sexo femenino. Entre las niñas, bajos niveles de autoestima están relacionados con el papel de víctima / agresor, lo que no ocurre entre los niños varones. Considerando los datos de la literatura, los autores explican que la autoestima de las niñas es fuertemente influenciada por las relaciones, mientras la autoestima de los niños está influenciada por el éxito de sus objetivos. La dimensión social, que incluye el cuidado y la integración interpersonal, parece ser un factor que presenta gran influencia en la autoestima de las niñas. Las niñas priorizan las emociones y los eventos sociales. Durante el periodo de la adolescencia, las niñas están más susceptibles a la opinión y a la aceptación de los pares. Para los niños, el desempeño personal como, por ejemplo, la competición o el pensamiento individual, ejerce gran influencia en su autoestima. Los resultados aportan datos interesantes en lo que atañe al *bullying* y a las diferencias entre los sexos. Los trabajos que visan a la prevención y reducción del *bullying* deben ser estructurados teniendo en mente las distinciones entre los sexos. Es necesario que se aborde el *bullying* de manera diferenciada para cada papel y, en específico, para cada sexo.

La cuestión 16 interrogó a los alumnos si ya habían presenciado a compañeros practicando *bullying*. A pesar de que todas las respuestas han tenido porcentajes expresivos, el énfasis recayó sobre la respuesta “sí, varias veces”. El 54,69% de los alumnos de la escuela particular y el 60,75% de la escuela pública han respondido presenciar con frecuencia situaciones de *bullying*. El 23,44% de los alumnos de la escuela particular y el 15,89% de los alumnos de la escuela pública describieron haber presenciado una única vez. Y el 20,31% de los alumnos cuestionados de la escuela particular y el 23,36% de los alumnos de la escuela pública nunca han presenciado una escena de este tipo.

El comentario que llama la atención en esta cuestión está al lado de la opción “Sí, varias veces”, en la que se encuentra “pero no porque quería, sino porque no podía salir del aula”. Este comentario remite al comienzo de esta discusión de datos. Se trata de un ejemplo de ciclo confuso presente en aula. El alumno se describe como limitado, asiste a situaciones de maltrato, presionado por una regla

de no salir del aula. En estas situaciones están las oportunidades de enseñar a los alumnos. Ese discurso de impotencia puede y debe ser sustituido por una actitud activa ante situaciones conflictivas, sea interviniendo o ejerciendo su derecho de retirarse.

Por fin, para concluir la contextualización de la muestra, en sentido de la percepción que los alumnos investigados poseen sobre el fenómeno *bullying*, se han utilizado los datos de la Cuestión 17. Esta cuestión investigó si los alumnos conocían a compañeros que habían sido agredidos, amenazados, aislados o humillados propositivamente por otros colegas. Las respuestas fueron afirmativas para el 71,88% de los alumnos de la escuela particular y el 64,49% de los alumnos de la escuela pública. Números reveladores que se contraponen a los distintos índices en que el énfasis fue el “no, nunca...”.

La promoción de manifestaciones de bullying en la escuela

Pensando en el análisis de la naturaleza de las situaciones de *bullying*, así como sus razones promotoras, se han utilizado los datos de dos cuestiones específicamente – la 07 y la 21. La primera investiga los principales tipos de violencia que ocurren en la escuela. En esta cuestión, la violencia psicológica y sus sub áreas, es bastante recordada. El 70,31% de los alumnos de la escuela particular y el 53,27% de la escuela pública citaron las humillaciones, amenazas, constreñimiento, bromas, entre otros como siendo situaciones de violencia presentes en su escuela. En la escuela pública, todos los otros ítems reciben porcentajes considerables, especialmente la violencia física. Por orden decreciente, los tipos de violencia indicados en la escuela pública son: violencia física (64,49%); violencia al patrimonio (38,32%); discriminación en la escuela (27,10%). Los índices, también en orden decreciente, de la escuela particular fueron: violencia física (26,56%); violencia al patrimonio (7,81%) y discriminación en la escuela (7,81%). En la cuestión 07, así como en otras, hubo la posibilidad de indicar más de una opción, por eso, los porcentajes ultrapassaron el 100%.

La cuestión 21 inquirió a los alumnos sobre los motivos que llevan al autor del *bullying* a practicar esos hechos. Las principales respuestas son presentadas a continuación, en orden decreciente. Escuela particular: Él lo hace porque se “cree mejor” que los otros (71,88%); Él lo hace porque quiere ser más popular, sentirse poderoso (53,13%); Él lo hace por diversión (45,31%); Él lo hace porque es una persona que no se preocupa con los sentimientos de los demás (31,25%); Él lo hace por no aceptar que las personas son diferentes (31,25%). Escuela pública: Él lo hace porque quiere ser más popular, sentirse poderoso (64,49%); Él lo hace porque se “cree mejor” que los otros (61,68%); Él lo hace por diversión (37,38%); Él lo hace porque es una persona que no se preocupa con los sentimientos de los demás (37,38%); Porque él debe de tener una relación familiar en la que todo se resuelve por la violencia verbal o física y reproduce eso en el ambiente escolar (32,71%); y, Él lo hace porque es más fuerte (30,84%).

Las principales respuestas recaen sobre el tema central de este estudio: los conflictos intra e interpersonales y relación entre ambas categorías, así como a una de las hipótesis que citamos en la introducción sobre aspectos que pueden estar en la base de comportamientos de *bullying* y que poseen relación con la adolescencia y el período de constitución de la identidad del alumno. Según Erikson (1976a, pp. 128-129) la identidad del ego se va definiendo en el periodo de la adolescencia, debiendo establecerse a su fin, para que el adolescente esté seguro de quien es, para realizar sus elecciones de forma independiente, sostenidas por sí mismo. Y al paso de ese proceso, los adolescentes buscan en sus grupos de convivo el reconocimiento, el desarrollo de nuevas habilidades, replanteo de valores, amparo emocional ante sus decisiones, de manera que definan sus papeles en la sociedad, vislumbrando su independencia y autonomía, por ello, se inspira en modelos ideológicos y tiene como referencia su medio de convivo social.

En lo que se refiere a la dimensión de los conflictos intra e interpersonales, las respuestas de los sujetos investigados van al encuentro de lo que defiende Tognetta, es decir, que “todo el recorrido que hicimos en cuanto al entendimiento del fenómeno de la violencia hace pensar que éste existe en función de las

relaciones que se establecen – las relaciones interpersonales entre las personas y aquellas denominadas intrapersonales – establecidas por la persona consigo misma” (2009, p. 9). Interesante añadir aquí que el estudio de la ABRAPIA (Lopes Neto 2005) identificó el 69,3% de los jóvenes participantes en la investigación que admitieron no saber las causas que llevan a alguien a cometer *bullying*. Sin embargo, esos mismos jóvenes sugieren y creen que el *bullying* sea una forma de juego.

En este estudio, como es posible verificar en las principales respuestas indicadas, la concepción de la promoción del *bullying* involucra la interacción interpersonal e intrapersonal. Los alumnos respondientes conciben que las actitudes de *bullying* advienen de la concepción que el sujeto tiene de sí mismo, confirmando su actitud de agredir, ser agredido o testificar. Adviene también de las expectativas que construye sobre sí, en sentido de que dichos comportamientos le traerán beneficios posteriormente – especialmente en lo que se refiere a la aceptación social. Con relación a este aspecto, se encuentra otro posible promotor del *bullying*, la satisfacción personal. La satisfacción conseguida con la insatisfacción del otro y/o con el refuerzo de ser reconocido, de ser fuerte, de ser temido, de ser respetado. Para los alumnos de este estudio, el *bullying* adviene también de la dificultad para ponerse en lugar del otro, de prever y evitar sufrimiento, de ser notado y respetado por valores nobles y no por imposición. Por fin, el *bullying* se hace presente también por la percepción que unos tienen con relación a los demás – si él es alguien mayor y más fuerte, debe ser temido, y si es diferente en algún aspecto, pronto será señalado y harán chistes sobre “su diferencia” y él “tiene que aceptar”.

Sobre la influencia familiar, Steinberg (1994, *apud* Tognetta 2009, p. 4) “[...] acentúa la violencia como resultado de las relaciones familiares pautadas en la ausencia de transmisión de valores contrarios a la violencia, o en las que los padres utilizan severas puniciones o aún, como fruto de relaciones en que los padres son negligentes”. Esta contribución confirma la opción indicada referente al papel de la familia en los comportamientos violentos de los niños/adolescentes/jóvenes.

De forma general, todos los ítems presentan, en parte, argumento para la ocurrencia del fenómeno *bullying*. Sin embargo, cabe recordar que este es un fenómeno multicausal. Cabe recordar, según el referencial teórico presentado anteriormente, que son factores interrelacionados y que cualquier intento de definir las reales razones que promueven el *bullying* sería limitado o incluso equivocado al especificar o generalizar. Considerar, enfáticamente, la condición de ser – el *bullying* – un fenómeno multifacetado puede ser entonces la alternativa más coherente.

La posición/reacción ante las manifestaciones de bullying

Para evaluar la posición y/o reacción de los alumnos ante las situaciones de *bullying* en la escuela, se han utilizado los datos de las Cuestiones 15, 18, 19 y 20. El padrón de respuesta “eso no ha pasado conmigo” continúa en la cuestión 15. Fue cuestionado si, en caso de haber sufrido algún tipo de violencia, si lo habrían dicho a alguien. El 48,44% de los alumnos de la escuela particular y el 59,81% de los alumnos de la escuela pública contestaron nunca haber ocurrido algo así. De los alumnos que pasaron por situación de *bullying*, el 26,56% de la escuela particular y el 18,69% de la escuela pública lo contaron a sus padres; el 15,63% de los alumnos de la escuela particular y el 16,82% de la escuela pública lo han dicho a compañeros/amigos; el 20,31% de los alumnos de la escuela particular no lo han dicho a nadie, la misma actitud fue tomada por el 9,35% de los alumnos de la escuela pública.

Interesante evidenciar que pequeños porcentajes declararon haber contado la situación a profesores (escuela particular: 4,69% y escuela pública: 3,74%), y dirección (escuela particular: 6,25% y escuela pública: 5,61%). En ese sentido, al indicar haber contado la situación a la dirección de la escuela, el comentario de un alumno fue el siguiente: “Pero nadie se importa”. ¿Tendrían los alumnos recelo de comunicar situaciones de violencia a las autoridades de la escuela por el riesgo de exponerse y no haber cambio?

Los datos colectados son reforzados por el estudio de la ABRAPIA. El “41,6% de los cuestionados que admitieron ser albos de *bullying* dijeron no haber solicitado ayuda a los compañeros, profesores o familia” (Lopes Neto, 2005, p. S166). Además, e infelizmente (siguiendo el último comentario de alumno presentado), entre los sujetos de la investigación de la ABRAPIA (Lopes Neto, 2005) que dijeron haber solicitado ayuda, tan sólo el 23,7% de los casos recibió la respectiva atención.

Cuando los alumnos fueron cuestionados sobre su postura ante una situación de *bullying* (Cuestión 18), las principales respuestas fueron semejantes en las dos escuelas. En la escuela particular y en la pública, los ítems más citados fueron: Pido a los agresores que "paren" con la violencia (particular: 37,50% y pública: 24,30%); Busco ayudar a quien está siendo agredido (“salgo en defensa del agredido”) (particular: 28,13% y pública: 22,43%); Lo digo a un responsable de la escuela (profesor, dirección, coordinación) (particular: 25% y pública: 15,89%); y, cuando veo escenas así, busco alejarme y finjo que no vi (particular: 10,94% y pública: 26,17%). Los demás ítems recibieron menor indicación, siendo ellos: Lo cuento a los compañeros (escuela particular: 9,38% y escuela pública: 11,21%); No hago nada porque eso es normal entre compañeros (particular: 9,38% y pública: 10,28%); Me paraliza asistiendo a la escena (particular: 6,25% y pública: 12,15%); Normalmente me río en casos así (particular: 9,38% y pública: 2,80%); y, nunca vi una situación de este tipo (particular: 6,25% y pública: 6,54%).

Nuevamente la investigación desarrollada por la ABRAPIA sirve como base para confirmar los datos colectados. En la ocasión, el “80% de los estudiantes manifestaron sentimientos contrarios a los hechos de *bullying*, como miedo, pena, tristeza etc.” (Lopes Neto 2005, p. S166). Esos sentimientos están presentes en las opciones indicadas por los sujetos de la presente investigación. También en los comentarios encontrados, especialmente al lado de la opción “Cuando veo escenas así, busco alejarme y finjo que no vi”, donde está escrito “cuando me siento amenazado por los agresores” y “porque después me van a perseguir a mí”. Sin embargo, se identifica también alguna noción de dignidad, abordada en el

referencial teórico. Se trata del impulso en actuar, el sentimiento aliado a la acción de buscar la resolución del conflicto.

Cuadro 4 – Cuestión 18: ¿Cómo reaccionas al ver a algún compañero sufriendo *bullying* (ej.: siendo amenazado, insultado, humillado, agredido) por uno o más estudiantes?

Cuestión 18	Particular	% del total	Pública	% del total
Cuando veo escenas así, busco alejarme y finjo que no vi.	7	10,94	28	26,17
Me paralizó asistiendo a la escena.	4	6,25	13	12,15
Procuró ayudar a quien está siendo agredido ("salgo en defensa del agredido").	18	28,13	24	22,43
Normalmente me río en casos así.	6	9,38	3	2,80
Pido a los agresores que "paren" con la violencia.	24	37,50	26	24,30
No hago nada porque eso es normal entre compañeros.	6	9,38	11	10,28
Lo digo a un responsable de la escuela (profesor, dirección, coordinación).	16	25,00	17	15,89
Lo cuento a los compañeros.	6	9,38	12	11,21
Nunca vi una situación de este tipo.	4	6,25	7	6,54
En blanco.	0	0,00	0	0,00

Fuente: Datos de la investigación.

En respuesta a la cuestión sobre cómo se sienten al presenciar escenas de *bullying* (Cuestión 19), la mayoría de los ítems fue indicada enfáticamente. Positivamente, a pocos alumnos les gustan situaciones así (particular: 1,56% y pública: 4,67%). El porcentaje de las demás posiciones asumidas fue: el 20,31% en la escuela particular y el 28,04% en la escuela pública tienen miedo que les pueda ocurrir situación semejante; el 21,88% en la escuela particular y el 17,76% en la escuela pública se ponen enfadados / tristes, pues ya pasaron por situación semejante; el 43,75% en la escuela particular y el 51,40% en la escuela pública se preocupan con los compañeros agredidos; Algunos aún indican que no sienten nada, por tratarse tan sólo de bromas, el 14,06% en la escuela particular y el 3,74% en la escuela pública. Otros declararon nunca haber visto situaciones así – el 0,78% en la escuela particular y el 10,28% en la escuela pública.

Cuadro 5 – Cuestión 19: ¿Cómo te se sientes al presenciar situaciones de este tipo (bullying)?

Cuestión 19	Particular	% del total	Pública	% del total
Tengo miedo que pueda ocurrir conmigo también.	13	20,31	30	28,04
Me pongo enfadado/ triste, pues ya me pasó a mí eso también.	14	21,88	19	17,76
Me preocupo con los compañeros agredidos.	28	43,75	55	51,40
Me parece gracioso.	1	1,56	5	4,67
No siento nada, son bromas.	9	14,06	4	3,74
Nunca vi situaciones de este tipo.	5	0,78	11	10,28
En blanco.	0	0,00	0	0,00

Fonte: Datos de la investigación.

Es importante destacar en las respuestas de los alumnos que, aunque las situaciones de *bullying* afecten en alguna medida a los que presencian situaciones y episodios de este problema, no se evidencia un fuerte intento de reacción y/o manifestación de indignación de parte de los que presencian estas situaciones. En ese sentido, cabe cuestionar: ¿por qué ocurre este tipo de comportamiento? Estaría en la esencia de este tipo de comportamiento el miedo de involucrarse, de ser agredido, ¿o la ausencia de coraje para enfrentar a estas situaciones y colaborar con su encaminamiento, no sólo ocupando lugar de testigo pasivo en el proceso? En estudio realizado por Tognetta *et al.* (2010) teniendo como muestra a 150 adolescentes del 9º año de la enseñanza fundamental II y primer año de la enseñanza media de escuelas públicas de la región metropolitana de Campinas, resultó evidenciado que en cuanto a los que asisten a esas agresiones, al ser cuestionados sobre el hecho de saber y haber visto cualquier una de esas formas de violencia entre los colegas, el 92% enfatizó ya haber asistido a alguna situación de *bullying* en la escuela. Esto significa que casi todos los alumnos ya han sido testigos de alguna forma de violencia en la escuela. ¿Qué han hecho? En la mayor parte de los casos se han callado. Eso indica, como mínimo, que el público, aquellos que asisten a las formas de violencia entre pares, también necesitan de

ayuda para indignarse con la situación por la que pasan los otros, sean próximos o no.

Cabe entonces reflexionar sobre este sentimiento de la indignación. Según La Taille (2006, p. 123) se siente indignación cuando se es víctima de una acción considerada inmoral. Pero también se puede sentirla cuando se es testigo de acciones inmorales que victimizan a otro: por ejemplo, cuando se sabe que han condenado a inocentes, cuando se asiste a una humillación, etc. Por esa razón es que se puede afirmar que la indignación es un sentimiento moral y se refiere a un contenido de la moral, a saber, la justicia. Casi siempre la causa de la indignación es la consideración de que un derecho no fue respetado, porque se ha cometido alguna injusticia. En ese sentido, les falta sensibilidad moral a los alumnos/individuos que observan, son testigos de situaciones de *bullying*. Según Smith (1999, *apud* Tognetta 2010a, p. 5)

Ese “sentido moral” se refiere a un conjunto de capacidades necesarias a una acción moral: una primera capacidad se refiere a distinguir lo correcto de lo incorrecto a partir de una jerarquía de valores agregados a la personalidad de la persona. Esa primera capacidad se suma a otra asimismo importante – la capacidad de atribuir valor al otro como alguien que ‘merece’ ser tratado con determinado valor moral. Sería, por tanto, un tipo de sensibilidad capaz de hacer que el sujeto mire al otro con ojos de quien se sensibiliza, le tiene simpatía a ese otro y lo ve digno de recibir una acción justa, tolerante, generosa, honesta o respetuosa.

Considerando estos elementos, Avilés (2013, p. 11) enfatiza que la superación del problema del *bullying* depende de un análisis serio y global de las relaciones interpersonales que imperan en la comunidad educativa, de los valores que se promueven en ella y cómo sus miembros participan en los “proyectos de convivencia en la escuela”. Es fundamental que las escuelas organicen “planes de convivencia” que puedan señalar caminos para que niños y niñas superen sus dificultades de convivo en un ambiente en el que se sientan pertenecientes y fortalecidos en el propósito de resolver sus problemas con formas más equilibradas que el uso de la violencia y de la sumisión.

La cuestión 20 inquiriere a los alumnos sobre el año en que estudian los autores de *bullying* de su escuela. Los respondientes enfatizaron que los autores de *bullying*

estudian en el mismo año que ellos (el 81,25% de los alumnos de la escuela particular y el 48,60% de la escuela pública), pero también en otros años (el 23,44% de los alumnos de la escuela particular y el 43,93% de la escuela pública). Interesante considerar el alto índice de alumnos que dejaron la cuestión sin respuesta de la escuela pública, fue el 21,50% de ellos.

Cómo los alumnos evalúan los encaminamientos efectuados por la escuela ante las manifestaciones de bullying

Conviene identificar la forma como son vistas por sus alumnos las acciones tomadas por las autoridades de la escuela ante el *bullying*. Para analizar este aspecto, se han utilizado las cuestiones 06, 22, 23 y 24. Al cuestionar sobre el sentimiento de seguridad (Cuestión 06), los alumnos de la escuela particular se sienten seguros en su escuela (82,81%), mientras que lo mismo ocurre con el 52,34% de los alumnos de la escuela pública. Un índice del 38,32% de los alumnos de la escuela pública sienten la escuela como insegura. Pese a las diferencias socioeconómicas en este trabajo, vale reflexionar paralelamente (pero de manera complementaria) sobre las reales condiciones que cada una de las escuelas presenta a sus alumnos. Se sabe que el *bullying* ocurre independientemente de condiciones socioeconómicas, por tanto, tal inseguridad, en el ámbito general, no será parámetro oficial en este análisis. La Cuestión disponía “sí” y “no” como opción de respuesta, sin embargo, ocho alumnos escribieron en forma de comentario la expresión “más o menos” para el sentimiento de (in)seguridad con relación a su ambiente escolar, siendo ellos alumnos de ambas escuelas.

Al solicitar que indicaran formas de conducir situaciones de *bullying* (Cuestión 22), los alumnos indicaron la expulsión/transferencia de los involucrados (el 34,38% de los alumnos de escuela particular y el 58,88% de escuela pública); asimismo, diálogo de orientación entre equipo escolar, los responsables y los involucrados en la situación (el 59,38% de los alumnos de escuela particular y el 42,99% de escuela pública). Ellos también indicaron otros encaminamientos. La suspensión

fue la sugerencia de cinco alumnos del total de respondientes – siendo ésta la alternativa más blanda y que antecede a la radical expulsión. La alternativa primera de la advertencia también fue citada, así como la sugerencia de que el alumno debería perder puntos en la evaluación.

Otros comentarios variaron entre intervenciones educativas y punitivas. Un alumno, por ejemplo, no fue específico en la manera de manejar la situación, sin embargo, no utilizó ningún término o connotación de agresividad o desprecio. Él dice que la opción sería “Actitudes para lo mejor a esta persona, para que cambie”. Otros alumnos sugirieron intervenciones punitivas, como: “Deberían ser punidos por las víctimas”, haciendo pensar en venganza; y, “Mandar a la cárcel a los responsables”, con la idea de que se debe encontrar y condenar a un culpable. Un comentario sorprende al sugerir la inserción del autor de *bullying* en una escuela militar. “En últimos casos debería ir a una escuela militar donde hay personas más fuertes que él para que aprenda empatía”, sorprende no solamente por la opción, sino también por la intención. Empatía significa ponerse en el lugar del otro, ver la situación por los ojos del otro, no dejando de tener su propia visión. Para Rogers (*apud* Doron y Parot 2000, p. 276) “Empatía consiste en captar, con la mayor exactitud posible, las referencias internas y los comportamientos emocionales de otra persona y comprenderlos como se fuese esa otra persona”. Se identifica, por tanto, una confusión en sentido de que, no necesariamente, y poco probable, la empatía será desarrollada en un ambiente donde el sujeto se sienta inferior. Una escuela militar puede condicionar a sus alumnos a que actúen de forma cordial y respetuosa con sus compañeros y punir desvíos de ese padrón de comportamiento, pero, ¿será esa la opción más acertada ante a sujetos en formación? ¿Sería esa la forma más adecuada de intervención cuando se estima la dignidad y el respeto?

Mucho de lo indicado por los alumnos recuerda los estudios de Tognetta (2010a), que enfatizan las intervenciones promovidas por las escuelas. Son intervenciones puntuales, casi siempre habiendo punición, con simultáneo o consecuente llamamiento de los responsables para que se dirijan hasta la escuela. Son aplicadas las advertencias, suspensiones y entonces, la expulsión. No raro, policía

y Consejo Tutelar también son solicitados. Según la autora (Tognetta 2010a), intervenciones así sólo alimentan sentimientos de rabia, odio e indignidad en los alumnos.

Una vez más llamamos la atención sobre alternativas de encaminamiento que puedan ser organizadas en el contexto escolar y que primen por proyectos que visen al convivo entre los involucrados en este contexto: alumnos, profesores, dirección, funcionarios, padres, entre otros. En lo que se refiere a contar con el apoyo y aparcería de la familia en los procesos educativos de los alumnos Avilés (2013, p. 12) sugiere los “foros con las familias”. Más que cobrar medidas y exigencias políticas, más que denunciar el problema de las familias mal formadas, mal instruidas sobre la educación de sus hijos, es necesario abrir espacios para pensar, conjuntamente, el problema de la calidad de las relaciones con aquellos que más pueden auxiliar en el desarrollo de los alumnos: los educadores y los padres.

Cabe destacar, asimismo, otras posibilidades de encaminamiento de los problemas involucrando el bullying y a los alumnos de diferentes franjas de edad, según Avilés (2013, p. 12) trabajos con equipos de ayuda, grupos de mediación, tutorías, círculos de justicia restaurativa, y asambleas constituyen interesantes alternativas. En fin, es importante desafiar el protagonismo infantil y juvenil con el objetivo de que los alumnos no asuman el lugar de sólo espectadores que aguardan por la proposición de acciones. Deben ser actuantes porque pueden decidir, pueden elegir, pueden restaurar la paz mediados por profesores que entienden de desarrollo humano y permiten la expresión de lo que sienten y de lo que piensan. Eso porque, si el *bullying* es un problema entre pares, es el grupo el espacio de trabajo en el que los adultos deben intervenir preferencialmente.

Se cierra la explicación de las sugerencias dadas por los alumnos investigados con el siguiente comentario encontrado: “Debe convivir como mínimo dos meses con la persona en la escuela y ayudando en sus necesidades escolares”. Para Tognetta (Fogli, Silva Filho, Oliveira y 2008, *apud* 2010a, pp. 13-14), en la intervención adecuada y deseable no se pueden forzar amistades donde nos las hay, pero se promueve la inclusión y el reconocimiento del otro como un ser digno.

Se trata de la “transformación de relaciones sociales sedimentarias, ya que no se puede hacer una ley que obligue a las personas a quererse unas a las otras”. Así también la sugerencia del alumno puede ser entendida. El tiempo de convivo y auxilio debe ser asistido por un profesor, para que los involucrados se puedan desarrollar mientras sujetos y ciudadanos. Ellos no necesitan estar literalmente juntos todo el tiempo, pero necesitan ver uno al otro con respeto y empatía.

Considerando los datos colectados por medio de investigación realizada por Salgado, Senra y Lourenço (2014), que efectuaron un levantamiento de artículos indexados en las bases *Web of Science*, *PsycInfo*, *Redalyc*, *Dialnet* y *Eric* referentes a los indicadores de efectividad de los programas de intervención en situaciones de *bullying*, de los 165 artículos analizados, se ha evidenciado que, de los programas para situaciones de *bullying*, el 30,9% de las publicaciones considera fundamental la capacitación docente; el 26,11% la necesidad de concienciación sobre el fenómeno; y el 23,6%, el soporte individual y/o colectivo para los alumnos como elementos de mayor impacto y eficacia en la intervención en situaciones de *bullying*.

Por fin, se llega a la evaluación de la toma de actitud de la escuela en cuanto a los casos de *bullying* (Cuestión 23). El 23,44% de los alumnos de la escuela particular y el 31,78% de la escuela pública respondieron: “Normalmente ellos ni se enteran”; El 25% de los alumnos de la escuela particular y el 27,10% de la escuela pública contestaron: “Normalmente cuando se enteran, no toman ninguna providencia”; El 20,31% de los alumnos de la escuela particular y el 38,32% de la escuela pública dijeron: “Normalmente cuando se enteran, buscan punir a los culpables”; El 32,81% de los alumnos de la escuela particular y el 21,50% de la escuela pública respondieron: “Normalmente cuando se enteran buscan resolver el problema, orientar a los culpables, pero sin castigarlos”.

Las respuestas variaron y se dividieron entre las opciones dadas. Si bien han sido tan sólo dos escuelas, la percepción del conjunto de alumnos cuestionados revela aquello que ya se había mencionado – se hace una concepción sobre hechos, pero fundamentada por contenidos subjetivos de cada sujeto. Así, la forma de intervención de la escuela podrá ser distinta de alumno para alumno,

considerando incluso las circunstancias. Sin embargo, los mismos alumnos pueden concebir de formas distintas los encaminamientos dados por la escuela y su respectiva eficacia.

La Cuestión 24 amplió la posibilidad de sugerencias de los alumnos para la mejora de la escuela en sentido de minimizar o anular los casos de violencia, así como promoción de la escuela como un espacio de solidaridad y justicia. Las mayores indicaciones fueron de toma de providencias de parte de la dirección de la escuela, la necesidad de más control y fiscalización de los alumnos y la promoción del respeto entre los alumnos. Se juzgó importante presentar algunos de esos comentarios:

“Que los alumnos acepten las diferencias unos de los otros. [...] respetar a las personas, saber convivir [...]”.

“Haber más fiscalización, civilidad entre los alumnos... La dirección de la escuela debería tomar alguna providencia, pues el ambiente escolar debe ser un lugar seguro...”.

“Algún proyecto o algo para aproximar a los alumnos. Hacer algo para que vean que somos todos iguales [...]. Algo que permita sentirnos más seguros con relación a no sufrir cualquier tipo de violencia”.

“Que los padres eduquen a sus hijos, pero sin violencia; conversar, explicar por qué no se debe pelear, insultar. Y dar más amor, cariño y atención porque en verdad hay carencia de atención de los padres en casa y por eso vienen a la escuela y quieren llamar la atención. En mi opinión, hay que mejorar la relación *doméstica*”.

“[...] que cada uno guarde para sí lo que sabe del otro para no crear intrigas con los compañeros, entonces no habrá peleas”.

“Que haya orientaciones psicológicas, conferencias y que podamos expresar nuestras opiniones”.

“Con menos bromas pesadas [...]”.

“Para que pudiéramos sentirnos más seguros al fin de la clase, podría haber policías delante de la escuela”.

“Debería haber guardias para buscar y punir a los agresores. Pero lo demás no tiene arreglo, pues a menudo las peleas comienzan por el *Facebook* y otros medios de comunicación”.

“Hacer un tipo de ‘asamblea’ para cuidar sólo de casos de este tipo”.

“¡Que las personas acepten a las otras como son!”.

“Prestarle más atención a cada grupo y al fin de cada bimestre conversar con el grupo para que hagan un informe sobre lo que ocurrió”.

“Debemos tener autoconsciencia de qué ridículas son algunas de nuestras actitudes”.

“Que tengamos más vigilancia, diálogo y punición para que los agresores se intimiden y paren de hacer esas maldades”.

“Pienso que para que la escuela donde estudio sea más justa, para que haya mejor convivo entre los alumnos, la escuela debe, tan pronto como identifique el problema, llamar al alumno ofendido y al alumno practicante del *bullying*, para proponer un consenso entre ellos. En casos extremos, advertir al alumno practicante; concienciar a los alumnos por medio de conferencias sobre el *bullying*, cómo se practica y cómo afecta el desempeño escolar del alumno; volver esta concienciación y conciliación más frecuente y más espontánea”.

Esos comentarios representan no sólo parte de un estudio, sino que direccionan de forma clara y significativa cómo se debe actuar. Esas manifestaciones de los alumnos representan la expresión de los sujetos investigados sobre la realidad vivenciada en la escuela. Ellas traducen la inseguridad y los anhelos de esos alumnos. Son hablas que representan la realidad y, por eso, hay que tenerlas en cuenta al momento de planear intervenciones. Los alumnos saben lo que necesitan, saben lo que falta, saben cómo funcionan las cosas, cómo funcionarían mejor, saben qué sería lo más adecuado para todos.

Las sugerencias presentadas son más o menos radicales, pero bastante puntuales y objetivas. Los alumnos fueron claros en sus comentarios, es esencial haber respeto; es importante que haya control y vigilancia; es fundamental que se aborden los conflictos, que sí existan castigos, pero que haya también diálogo; es

necesario involucrar a los propios alumnos en el proceso de erradicación de la violencia. Por fin, la formación y desarrollo de los niños y adolescentes son demasiado importantes para dejarlos a merced de violencia e inseguridad dentro de la escuela.

CONSIDERACIONES FINALES

Bullying es un término bastante popularizado y ha puesto en estado de atención a las escuelas de forma general. La preocupación está en prevenir e intervenir junto a los casos de violencia entre niños y adolescentes en la escuela. La presente investigación buscó analizar las razones que promueven conflictos interpersonales “entre” y “de los” alumnos y comprender cuál es la naturaleza de esas razones.

Según elucida la idea central del estudio, el *bullying* es un conflicto entre pares, pero se está discutiendo la caracterización personalógica individual, que facilita o dificulta el involucramiento en esos conflictos. Pensando en eso, se ha validado la intención de cuestionar las concepciones de los adolescentes referentemente al *bullying* y a los conflictos en su escuela.

Los datos colectados confirmaron y dialogaron con otros estudios, así como vinieron al encuentro de la hipótesis principal de la investigación. Al ser cuestionados sobre los motivos que llevan al autor de *bullying* a actuar, las principales indicaciones de respuesta se relacionaron con características personales, casi siempre provenientes de alguna influencia externa, de su medio social. Es decir, los alumnos investigados reconocen que el *bullying* consiste en un fenómeno que ocurre entre pares, pero sus razones y naturaleza son casi siempre de carácter personal, de las experiencias tenidas, de las influencias ejercidas.

Esas respuestas son la puerta de acceso para trabajar la prevención de *bullying* en la escuela, aunque, directamente, los alumnos no tengan consciencia de que alguien actúa de determinada forma, por haber sido ésta la única manera de portarse que han aprendido. Aun así, los sujetos comprenden que hay algo a ser modificado para mejorar las relaciones. Esa concepción permite insir discusiones y planes de acción para promover esos cambios colectivamente, visando a mejorar individualmente a cada sujeto involucrado – no sólo al autor, sino también a la víctima y a los espectadores.

Otra puerta de entrada para las acciones de prevención y abordaje del *bullying* son los comportamientos de los alumnos ante situaciones de conflicto, en sentido violento de la palabra. La presente investigación demuestra diversas veces que los alumnos propenden a expresar “nunca vi...”, “nunca me pasó a mí...”, “no sé...”. En fin, respuestas que no significan la inexistencia de conflictos, pero representan la negación ante los hechos.

Esa es la primera conducta a ser trabajada con los alumnos al abordar la temática: *bullying* y violencia en la escuela. Por mucho tiempo los niños y adolescentes sufrieron, callados, situaciones de injusticia y humillación. Por mucho tiempo niños y adolescentes asistieron a sus compañeros siendo maltratados y tuvieron miedo de reaccionar. Por mucho tiempo niños y adolescentes clamaban por ser vistos, aunque fuera necesario atingir a los compañeros para lograrlo. Hoy cabe a ellos mismos identificar y erradicar el *bullying* o cualquier forma de violencia en la escuela. Cabe primero a los profesores, padres y demás educadores, aportar a los niños y adolescentes subsidios para ello.

Los datos colectados señalaron sentimientos de miedo, pena y tristeza ante los casos de *bullying*. ¿Son estos los sentimientos que les deseamos despertar a esos seres humanos en desarrollo? ¿Qué adultos están formando los ambientes escolares? Miedo, tristeza y pena no condicen con aquello que se estima para los alumnos. Esos sentimientos están en contramano del sentido de justicia, de dignidad, de mejora, de respeto, de empatía, de reconocer al otro con sus diferencias.

Los encaminamientos que ha dado la escuela también fueron investigados desde el punto de vista de los alumnos. Inicialmente, se identificó que la mayoría de los estudiantes de ambas escuelas se sienten seguros en este ambiente. Interesante observar los índices indicando los encaminamientos. Son valores significativos: un porcentaje (prácticamente promedio en las dos escuelas) de alumnos que indica el diálogo de orientación, siendo notorio también el índice de indicaciones para suspensión y expulsión de los alumnos. Los comentarios encontrados cambian de sugerencias de prácticas educativas a prácticas punitivas. La escuela se puede

constituir como el escenario responsable de elaborar proyectos de intervención/prevención al *bullying*, autorizando a la comunidad escolar en conjunto con los padres de los alumnos en la organización de esos proyectos. Se considera importante el protagonismo de la escuela y de sus profesionales en la construcción de alternativas a los problemas evidenciados en este contexto.

No se puede ignorar la gravedad de determinados casos y dejar impune a aquellos que causan sufrimiento al otro. Volviendo a la teoría de los refuerzos, advertencias, suspensiones e incluso expulsión son intentos de reforzar negativamente un comportamiento, es decir, minimizar las posibilidades de que éste se repita. Sin embargo, se sabe que de esta forma no se está resolviendo el conflicto en su origen, sino amenizando sus consecuencias. El diálogo de orientación es una buena alternativa, pero aún tropieza en sentido de que, casi siempre involucra tan sólo al autor, cuando mucho al albo. Es necesario poner en práctica intervenciones que consideren también a los testigos; que sean dadas oportunidades para que los alumnos expongan sus sentimientos, sus anhelos, sus concepciones; que los alumnos se reconozcan uno al otro, con sus diferencias, con sus cualidades y sus limitaciones. Hay que promover un ambiente de respeto, en el que no se impongan reglas de comportamiento social adecuado, ellas deben ser enseñadas de tal manera que los propios alumnos opten por aplicarlas a lo largo de la vida.

El *bullying* es conflicto entre pares e involucra albo, autor y espectadores, lo que significa decir que un abordaje comprometido debe prever el involucramiento de las tres partes, aunque ello represente todo el grupo discente de una escuela. Sí, porque la participación directa e indirecta merecen atención. Además de las evidencias sociales, el *bullying* es la representación de que existen conflictos internos, es decir, que el conflicto es de los involucrados en la medida que comprende procesos psicológicos relacionados con los hechos de *bullying*. Es bastante probable que el estímulo esencial del comportamiento del espectador, del autor y del albo sea de carácter personal y subjetivo, estando relacionado con las lecturas que éstos hacen del mundo que los rodea.

Cabe resaltar asimismo que la formación y capacitación adecuada de los docentes, coordinadores y orientadores pedagógicos, así como la actuación de los psicólogos escolares, seguramente contribuirá para auxiliar el cotidiano escolar con temáticas tales como ésta. Sin embargo, cabe resaltar que las acciones ante el problema del *bullying* no tienen recetas acabadas (Silva y Rosa 2013), tampoco hay manuales que se les entrega a los profesores (Avilés 2013) resolviendo la situación problemática, pero se debe evaluar el contexto social, con sus particularidades, involucrando tanto a la familia, como a la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

ALMEIDA, A; LISBOA, C.; CAURCEL, M. J (2007). “Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños.” *Revista Interamericana de Psicología*, 41(2), pp. 107-118.

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

_____. (2013). *Bullying: guía para educadores*. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Psicologia e Educação em Debate)

BANDEIRA, Cláudia de Moraes (2009). *Bullying: autoestima e diferenças de gênero*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BANDEIRA, Cláudia de M.; HUTZ, Claudio S (2010). “As implicações do *bullying* na autoestima de adolescentes.” *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 14, nº 1, São Paulo, pp. 131-138 en. / jun.

BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen (2006). *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed.

BEE, Helen (2001). “Comportamento social e personalidade na adolescência”, in: BEE, Helen *O ciclo vital*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 349-379.

CALHAU, Lécio Braga (2011). *Bullying: o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão*. 3º ed. Niterói: Impetus.

CAPUCHO, Vera A. C.; MARINHO, Genilson C (2008). “Cyberbullying: uma nova modalidade de violência escolar.” *Construir Notícias*, ano 7, nº 40, Recife, mayo/jun. Disponível em: <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1310> Acesso el: 23/06/2014.

CATINI, Nilza (2004). *Problematizando o “bullying” para a realidade brasileira*. Tese de Doutorado em Psicologia. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

COOPERSMITH, S (1989). *Coopersmith – self-esteem inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

DALOSTO, Marcília de M.; ALENCAR, Eunice M. L. S (2013). “Manifestações e prevalência de *bullying* entre alunos com altas habilidades/superdotação.” *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 19, nº 3, Marília, pp.363-378, jul/sept.

DORON, Roland; PAROT, Françoise (orgs.) (2000). *Dicionário de Psicologia*. São Paulo: Ática.

ERIKSON, Erik H (1976a). *Identidade, juventude e crise*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

_____. (1976b). *Infância e sociedade*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

EYNG, Ana Maria (2011). “Convivência e violências nas escolas: a dinâmica dos sujeitos e contextos na configuração do *bullying*”, in: GISI, Maria de Lourdes e ENS, Romilda Teodora (orgs.) *Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores*. Ijuí: Unijuí.

FANTE, Cleo (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2ª ed. Campinas: Verus Editora.

FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto (2008). *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed.

FRANCISCO, Marcos Vinicius (2010). *Percepções e formas de enfrentamento de adolescentes frente ao bullying*. Dissertação de Mestrado. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista (UNESP).

FRANCISCO, Marcos V.; LIBÓRIO, Renata M. C (2008). “Um estudo sobre *bullying* entre escolares do ensino fundamental.” *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (2), Porto Alegre, pp. 200-207.

FRICK, Loriane Trombini (2011). *As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas*. Dissertação de Mestrado. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista (UNESP).

GARCIA, Joe; TOGNETTA, Luciene R. P.; VINHA, Telma Pileggi (2013). *Indisciplina, conflitos e bullying na escola*. Campinas: Mercado de letras. (Coleção Desconstruindo a Violência na Escola: os meus, os seus, os nossos bagunceiros, vol. 2)

GOMES, Luiz Flávio; SANZOVO, Natália Macedo (2013). *Bullying e prevenção da violência nas escolas: quebrando mitos, construindo verdades*. São Paulo: Saraiva.

KAWASHIMA, Rosana Akemi; MARTINS, Raul Aragão. (2011). “Condutas de discriminação entre crianças da educação infantil”, in: TOGNETTA, Leciene Regina Paulino e VINHA, Telma Pileggi (orgs.) *Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?* 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, pp. 57-87.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Martha Kohl de; DANTAS, Heloísa (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.

LA TAILLE, Yves de; HARKOT-DE-LA TAILLE, Elizabeth (2006). “Valores dos jovens de São Paulo”, in: LA TAILLE, Yves de *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

LA TAILLE, Yves de (2006). “O querer fazer moral: a dimensão afetiva”, in: LA TAILLE, Yves de *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

LISBOA, Carolina; BRAGA, Luiza de Lima e EBERT Guilherme (2009). “O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção.” *Contextos Clínicos*, vol. 2, nº 1, pp. 59-71, jan/jun.

LOPES NETO, Aramis A. (2005). “Bullying: comportamento agressivo entre estudantes.” *J. Pediat. (Rio J.)*, vol. 81, nº 5, Porto Alegre, pp. S164-S172, nov. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572005000700006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20/03/2013.

_____. (2011). *Bullying: saber identificar e como prevenir*. São Paulo: Brasiliense.

MALDONADO, Maria Tereza (2011). *Bullying e cyberbullying: o que fazemos com o que fazem conosco?* São Paulo: Moderna.

MENDES, Gisele Millen (2010). *Fenômeno bullying: um estudo de caso sobre a violência simbólica no Colégio de Aplicação de Sergipe*. Dissertação de Mestrado. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe.

MENEZES, José André Ferreira de; CASTELO BRANCO, Maria de Fátima F. (2009). *Estudo sobre o fenômeno bullying e suas repercussões sócio-educacionais*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2009.1/estudo%20sobre%20o%20fenmeno%20bullying%20e%20suas%20repercusses%20scio-e.pdf. Acesso em: 05/04/2014.

MIDDELTON-MOZ, Jane; ZAWADSKI, Mary Lee (2007). *Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*. Porto Alegre: Artmed.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) (2003). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 22ª ed. Petrópolis: Vozes.

MOURA, Danilo R. de; CRUZ, Ana C. N.; QUEVEDO, Luciana de Ávila (2011). "Prevalence and characteristics of school age *bullying* victims." *Jornal de Pediatria*, 87(1), Rio de Janeiro, pp. 19-23.

MUNARIN, José Carlos (2007). *A escola como espaço de convivência: a prevenção e a redução do bullying escolar*. Dissertação de Mestrado. Presidente Prudente: Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE).

NOGUEIRA, Rosana Maria César Del Picchia de Araújo (2007). *Violência nas escolas e juventude: um estudo sobre o bullying escolar*. Tese de Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

OLIVEIRA, Sandra Simeão de (2010). *Bullying escolar: discutindo a percepção de professores no município de Juiz de Fora – MG*. Dissertação de Mestrado em Educação. Petrópolis: Universidade Católica de Petrópolis.

OZELLA, S (2002). "Adolescência uma perspectiva crítica", *in*: CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery; KOLLE, Sílvia Helena e BARROS, M. N. S (orgs.) *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, pp. 16-24.

PEREIRA, B. O (2002). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Porto, Portugal: Imprensa Portuguesa.

PIAGET, Jean (1981). "Intelligence and affectivity: their relationship during child development." *Annual Reviews*, Palo Alto, CA, 1954. Ed. USA.

PINGOELLO, Ivone (2009). *Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do bullying em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Marília: Universidade Estadual Paulista (UNESP).

PUPPO, Kátia Regina (2007). *Violência Moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP).

ROLIM, Marcos (2010). *Bullying: o pesadelo da escola*. Porto Alegre: Dom Quixote.

ROSENBERG, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.

SALGADO, Felipe S.; SENRA, Luciana X.; LOURENÇO, Lélío M (2014). "Effectiveness indicators of bullying intervention programs: a systematic review of the international literature." *Estudos de Psicologia*, 31(2), Campinas, pp. 179-190, abr/jun.

SILVA, Celeste M. L (2010a). *Bullying e depressão no contexto escolar: um estudo psicossociológico*. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba (UFPb).

SILVA, Ana Beatriz Babosa (2010b). *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva.

SILVA, Elizângela Napoleão da; ROSA, Estes Calland de S. (2013). “Professores sabem o que é *bullying*? Um tema para a formação docente.” *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 17, nº 2, São Paulo, pp. 329-338, jul/dic.

STEINBERG, L. (1999). *Adolescence*. Nova York: McGraw-Hill.

TARDELI, Denise D’Aurea; PASQUALINI, Adriana Regina Borges (2011). “Educação em valores: possibilidades de intervenção pedagógica na resolução de conflitos escolares”, *in*: TOGNETTA, Leciene Regina Paulino e VINHA, Telma Pileggi (orgs.) *Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?* 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, pp. 191-226.

TEIXEIRA, Gustavo (2011). *Manual antibullying: para alunos, pais e professores*. Rio de Janeiro: BestSeller.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino (2005). “Violência na escola: os sinais de *bullying* e o olhar necessário aos sentimentos”, *in*: PONTES, Aldo e LIMA, Valéria Scomparim de (orgs.) *Construindo saberes em educação*. Porto Alegre: Zouk, pp. 11-32.

_____. (2009). “Violência na escola x violência da escola.” *Anais... Congresso Nacional de Educação da PUCPR – EDUCERE, 8.; Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas – CIAVE, 3*. Curitiba: PUC.

_____. (2010a). *A história da menina e do medo da menina: suplemente especial para pais e professores*. 1ª ed. Americana: Adonis.

_____. (2010b). “*Bullying*: de onde vem a Violência que assola a Escola?”, *in*: GARCIA, Agnaldo (org.) *Pesquisas sobre o Relacionamento Interpessoal*. Vitória: Editora da ABPRI.

_____. (2011). “Um olhar sobre o *bullying* escolar e sua superação: contribuições da psicologia moral”, *in*: TOGNETTA, Leciene Regina Paulino e VINHA, Telma Pileggi (orgs.) *Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?* 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, pp. 135-159.

_____. (2013). “*Bullying* na escola: o olhar da psicologia para um problema moral”, *in*: GARCIA, Joe; TOGNETTA, Luciene R. P. e VINHA, Telma Pileggi *Indisciplina, conflitos e bullying na escola*. Campinas: Mercado de letras. (Coleção

Desconstruindo A Violência na Escola: os meus, os seus, os nossos bagunceiros, vol. 2)

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA Telma Pileggi ([2007?]). “Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o *bullying* e suas causas afetivas”, in: CUNHA, J. L. e DANI, L. S. C. *Escola, conflitos e violências*. Santa Maria: Ed. da UFSM.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; BOZZA, Thais Leite (2010). “*Cyberbullying*: quando a violência é virtual: um estudo sobre a incidência e sua relação com as representações de si em adolescentes.” *Anais... Seminário Violar: Problematizando Juventudes na Contemporaneidade*, 1. Campinas: Unicamp.

_____. (2010a). “*Bullying* e violência na escola: entre o que se deseja e o que realmente se faz.” *Anais eletrônicos... Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Saúde, Sexualidade e gênero*, 8. Lisboa, Portugal: ISPA – Instituto Universitário, pp. 495-503.

_____. (2010b). “*Bullying* e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução.” *Anais eletrônicos... Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Saúde, Sexualidade e gênero*, 8. Lisboa, Portugal: ISPA – Instituto Universitário.

TOGNETTA, Luciene R. P. *et al.* (2010). “Características das relações entre pares e sua relação com o fenômeno bullying”, in: GUIMARÃES, A. M. e PACHECO E ZAN, D. D. *Caderno de resumos do I Seminário Violar: problematizando juventudes na contemporaneidade*. Campinas: FE/Unicamp.

TOGNETTA, Luciene R. P.; LEME, Maria Isabel da Silva; VICENTIN, Vanessa Fagionatto (2013). *Quando os conflitos nos pertencem: uma reflexão sobre as regras e a intervenção aos conflitos na escola que pretende formar para a autonomia*. Campinas: Mercado de Letras. Coleção Desconstruindo a Violência na Escola: os meus, os seus e os nossos bagunceiros, vol. 3)

VIEIRA, Rafael Rodrigues (2009). *Bullying: estudo de caso em escola particular*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.

XIMENES, Sérgio (2000). *Minidicionário Ediouro de Língua Portuguesa*. 2ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Ediouro.

ZOTTIS, Graziela A. H. *et al.* (2014). “Associations between child disciplinary practices and bullying behavior in adolescents.” *Jornal de Pediatria*, 90, Rio de Janeiro, pp. 408-414.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina (2014). “A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas.” *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)* vol. 95, nº 239, Brasília, pp. 31-54, jan/abr.

La escuela no puede ser escenario de agresiones y conflictos constantes, pero debe sí, ser un espacio para la construcción de la ciudadanía global y de los procesos de transformación social, en colaboración con las familias, en una lógica de relaciones que valore y reconozca las diferentes competencias y respete las especificidades y el papel de cada uno. La investigación de Trevisol y Uberti nos hace recordar que la educación es una actividad creadora que prepara para la libertad, el crecimiento individual y el bien común. El *bullying* necesita ser desterrado del ambiente escolar para que las aulas se puedan convertir, efectivamente, en una red de relaciones solidarias y de inclusión para garantizar que los alumnos realmente vivencien su período escolar como aquel marcado por experiencias agradables, positivas e enriquecedoras.

Patrocinado por



Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

