

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 8(1): 535-556, 2010  
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

## Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social\*

**Alfredo Manuel Ghiso\*\***

Docente investigador. Coordinador del grupo: “Laboratorio Universitario de Estudios Sociales” de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

**Viviana Yanet Ospina Otavo\*\*\***

Investigadora del Laboratorio Universitario de Estudios Sociales.

• **Resumen:** *Artículo de reflexión sobre los resultados de la investigación cualitativa: “Bullying: construcción de lo social en instituciones educativas, respuestas pedagógicas —estudio de casos—” realizada en tres instituciones educativas de Medellín y La Estrella, Colombia. En este texto presentamos la metodología aplicada en el proyecto, destacando los aspectos innovadores de las técnicas interactivas; damos cuenta de los resultados investigativos en torno a la caracterización de la intimidación, el acoso y el maltrato entre escolares —bullying— desde la voz de los estudiantes y las estudiantes, resaltando la configuración del fenómeno y las dinámicas de naturalización del mismo. Cerramos con unas conclusiones que apuntan a perfilar una propuesta pedagógica para la desnaturalización y la alerta, que frene el acostumbramiento a la intimidación y el acoso.*

**Palabras clave:** Bullying, instituciones educativas, intimidación, naturalización de la agresión.

### Naturalização da intimidação em escolares: um modo de construção social

• **Resumo:** *Documento de reflexão sobre os resultados da pesquisa qualitativa: “Bullying: a construção social das instituições educativas, respostas pedagógica estudos de casos” realizado em três instituições de ensino de Medellín e La Estrella, Colômbia. Neste trabalho, apresentamos a metodologia aplicada no projeto, destacando os aspectos inovadores*

\* El artículo es producto de la investigación cualitativa: “Bullying: construcción de lo social en instituciones educativas, respuestas pedagógicas —estudio de casos—”, iniciada en febrero de 2009 y finalizada en febrero de 2010. Avalada y aprobada en la VIII Convocatoria Institucional, del Centro de Investigaciones de la Fundación Universitaria Luis Amigó, sede Medellín (Rad. 14932). Diseñada y ejecutada por el Grupo Laboratorio Universitario de Estudios Sociales. Investigador principal: Alfredo Manuel Ghiso. Coinvestigadora: Viviana Ospina Otavo. Auxiliar: Alexandra Barrera. Estudiantes de psicología en Formación de la Universidad de Antioquia: Kristel Zapata y Maricella Pérez.

\*\* Maestro en Español y Literatura. Especialista en Desarrollo Social y Educación de adultos. Correo electrónico: [aghiso@funlam.edu.co](mailto:aghiso@funlam.edu.co)

\*\*\* Trabajadora Social de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: [vivianaot@hotmail.com](mailto:vivianaot@hotmail.com)

*de técnicas interativas, relatamos os resultados da pesquisa sobre a caracterização de intimidação, assédio e abuso entre Bullying escolar a partir da voz dos estudantes, destacando a configuração do fenômeno e da dinâmica da naturalização. Finalizamos com algumas conclusões que apontam para delinear uma proposta pedagógica para a desnaturação e alerta, para retardar a adaptação e assédio.*

**Palavras-chave:** Bullying, instituições educativas, intimidação, naturalização da agressão

### **Naturalization of intimidation among students: A social construction**

• **Summary:** *This article is a reflection on the results of the qualitative research Project “Bullying: a construction of social aspects in schools, pedagogical responses – case study -” carried out in three schools located in Medellín and La Estrella, Colombia. In this text, there is a description of the research methodology used in this project, with an important application of innovative interactive techniques. The results of the research process is based on the characterization of intimidation, abuse and maltreatment in students done with students boys and girls, and what they expressed focusing on bringing out the configuration and dynamics of naturalization of this phenomenon. The closing section presents the conclusions which sketch a pedagogical proposal to bring about a denaturalization and alert in order to stop the phenomenon of getting used to intimidation and abuse, in schools.*

**Keywords:** bullying, schools, intimidation, naturalization of aggression.

*Primera versión recibida febrero 25 de 2010; versión final aceptada junio 8 de 2010 (Eds.)*

**-1. Introducción. -2. Desarrollo metodológico. -3. La intimidación en la voz de los estudiantes y las estudiantes. -4. Intimidación: un modo de ser y actuar en lo social. -5. Naturalización del acoso y las relaciones agresivas. -6. Bosquejo para una propuesta pedagógica que desnaturalice y alerte. Lista de referencias.**

#### **1. Introducción**

El texto tiene su origen en el proceso de investigación cualitativa: Bullying: construcción de lo social en instituciones educativas, respuestas pedagógicas, que pretendía comprender críticamente la construcción de lo social que emerge a partir del ejercicio del Bullying en instituciones educativas y las propuestas con que la pedagogía aborda hoy esta problemática.

Para lograr ese propósito, el equipo de investigación identificó las representaciones sociales asociadas al ejercicio del Bullying en instituciones educativas del área metropolitana; develó las relaciones entre prácticas y

discursos que objetivan y legitiman la intimidación y, por último, reconoció las propuestas pedagógicas existentes.

La investigación se desarrolló en tres instituciones educativas públicas y privadas de los Municipios de Medellín y La Estrella en Antioquia, Colombia, con niños, niñas y jóvenes de edades comprendidas entre los 11 y los 15 años, pertenecientes a estratos sociales bajos, medios y medios altos. Los grupos de aula estaban comprendidos entre el quinto y el noveno grado. En el proceso se integraron docentes, directivas docentes y padres y madres de familia.

En la investigación se asumió un enfoque cualitativo y se desarrolló en tres momentos: el primero, denominado etnográfico, en el que se describieron y reconocieron las interacciones, prácticas y actitudes de los sujetos involucrados en la investigación, al interior de los contextos escolares en los que se desenvuelven. En el segundo, llamado interactivo, se tuvo contacto directo con los sujetos, por medio de talleres y encuentros en los que fue posible discutir, profundizar y construir conocimiento conjunto, acerca de las situaciones de intimidación, acoso y maltrato —bullying— al interior de la Institución Educativa; y el último momento, denominado de proyección a la comunidad, donde se propusieron algunas pistas de acción para enfrentar las situaciones caracterizadas por la naturalización de la agresión.

Es común encontrar en las instituciones educativas intimidaciones, agresiones físicas, verbales y psicológicas; es usual que los niños y niñas informen a los coordinadores y coordinadoras de convivencia, y a los profesores y profesoras, de robos, insultos y apodosos ofensivos; también, a muchos de los estudiantes y las estudiantes los afecta tanto la discriminación, como los chismes (cara a cara o virtuales), los chantajes y las amenazas con armas o con ataques fuera de la institución. La intimidación, el maltrato, el acoso, es ejercido por individuos o por grupos dentro de la institución educativa y siempre está dirigido contra otros individuos o grupos que no pueden defenderse y que se ven limitados en la denuncia y en el ejercicio de sus derechos a la legítima defensa, compensación y desagravio.

El estudio da cuenta de la invisibilidad y la naturalización de la agresión, el acoso y la intimidación en las instituciones educativas. Niños, niñas y sujetos adultos han cancelado las alertas; las rutinas de mediación de los conflictos carecen de eficacia; la pérdida de la dignidad en manos del agresor o agresora con más poder y fuerza es minimizada en las escuelas, hasta tanto un acto de violencia extrema y grave (suicidio, muerte violenta, escándalo público) no afecte las rutinas institucionales y las inercias éticas de los individuos adultos, la gente joven, las niñas y los niños vinculados al establecimiento educativo.

La investigación muestra que en las prácticas escolares se construye una sociedad que se acostumbra a soportar la intimidación, el maltrato y el acoso ejercido por los individuos más poderosos, reforzando representaciones sociales que justifican fatalísticamente la agresión. No es raro que a la víctima, en el momento de denunciar el maltrato, se le culpe del mismo: “¿qué le has hecho para que te pegara?”

De esta manera se exponen los resultados de un proceso de investigación cualitativa que requiere un debate académico urgente en el que participen de manera interdisciplinaria y articulada, la pedagogía, la psicología y la sociología de la educación, reuniendo a las instituciones en torno a una problemática que demanda la atención de todos los actores que conforman las diversas comunidades educativas en las localidades, las regiones y el país.

## 2. Desarrollo metodológico

En la investigación se asumió el enfoque cualitativo apoyándose en la convicción de que

Las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal en forma adecuada y plausible. En efecto, los miembros de un grupo étnico, cultural o situacional comparten una estructura lógica o de razonamiento que, por lo general, no es explícita, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida (Galeano, 2004, p. 6).

Con este propósito, se diseñó una propuesta metodológica que permitió develar las representaciones sociales y los comportamientos propios de los grupos investigados, convirtiéndose en la posibilidad de observar, comprender y conceptualizar la construcción de lo social que emerge en las prácticas asociadas a la intimidación y el maltrato entre escolares.

La metodología de la investigación cualitativa se caracterizó por el diseño y la aplicación de un conjunto de técnicas interactivas, donde dinámicas y materiales permitieron a los niños, niñas y jóvenes participantes, expresar y representar sus percepciones y prácticas sobre la problemática de intimidación, acoso y maltrato entre escolares.

La muestra de esta investigación cualitativa se constituyó con tres instituciones educativas, dos públicas del municipio de Medellín y una privada del municipio de La Estrella; éstas se tomaron como casos de estudio, porque facilitaban una lectura compleja y una contrastación situacional y temática. También hicieron parte de la muestra teórica (no probabilística) los docentes coordinadores y coordinadoras de grupo, estudiantes hombres y mujeres de quinto de primaria a noveno de bachillerato, y algunos padres y madres de familia interesados en el tema.

En el proceso de generación de la información, en su modalidad etnográfica, se describieron y reconocieron las interacciones, prácticas y actitudes de los sujetos involucrados en la investigación, al interior de los contextos cotidianos en los que se desenvuelven. La información generada por medio de las técnicas interactivas, rescató y profundizó en la expresión acerca de la experiencia del Bullying en la institución educativa.

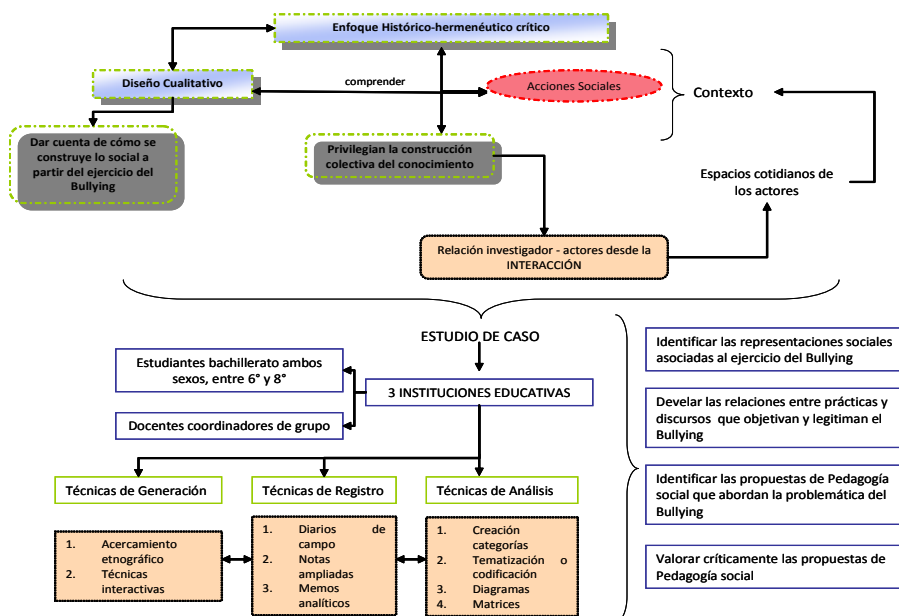
Se destacan las técnicas creadas y recreadas por el equipo de investigación y que se orientaron a generar distintos tipos de información: descriptiva

(cartografías, dibujos, foto-lenguaje), narrativa perceptiva (historietas, sociodramas, noticieros, revistas), analítica e interpretativa (juegos, grupos focales, entrevistas individuales), lo que permitió el diseño y aplicación de una caja de herramientas interactivas para la investigación y la acción pedagógica.

Entre las técnicas de registro se utilizaron los diarios de campo en los que se da cuenta de los datos sobre el contexto, se describen las acciones e interacciones y se caracteriza la población participante. Todos los registros fueron revisados y validados mediante su triangulación, para redactar notas ampliadas y memos analíticos con el fin de proceder a la interpretación de la información.

Los momentos de socialización fueron transversales a lo largo de todo el desarrollo del proceso de investigación y del encuentro con padres y madres, profesoras, profesores y directivas docentes, en espacios como conversatorios, charlas y grupos focales donde se presentaron las producciones teóricas, los datos resultantes del trabajo de campo y las reflexiones de la comunidad educativa. En el diagrama que presentamos a continuación se muestran los componentes, contextos y técnicas que hicieron parte del diseño metodológico de la investigación.

Diagrama 1: Diseño metodológico aplicado en el proyecto.



En este diseño metodológico, el papel de los investigadores e investigadoras estuvo centrado en visualizar, identificar y nombrar los elementos y componentes del fenómeno con el fin de relacionarlos, comprenderlos y contrastarlos, buscando siempre destacar las voces y narraciones de los niños, niñas, jóvenes, docentes y padres y madres de familia sobre el problema en estudio.

Este artículo concreta parte del diseño metodológico que contempla un momento de socialización ampliado a diferentes actores, sectores e instituciones sociales. En esta fase se pretende poner el tema en el debate académico y público, vinculando a las diversas comunidades educativas de las localidades y de las diferentes regiones del departamento y del país.

### **3. La intimidación en la voz de los estudiantes y las estudiantes**

Hablar de acoso escolar, de intimidación, alude a una serie de provocaciones, amenazas, insultos, maltratos y humillaciones repetidas entre estudiantes y que son nombradas y explicadas con bastante familiaridad. Nansel (2001), citado por Orpinas y Horne (2008), señala que:

(...) un alumno sufre intimidación escolar cuando otro estudiante, o grupo de estudiantes, dice o hace cosas desagradables contra él o ella. También es intimidación escolar cuando a un alumno se le molesta de manera repetida en alguna manera que no le agrada pero no es intimidación escolar cuando dos alumnos de fuerza equivalente discuten o se pelean (Orpinas & Horne, 2008, p. 147).

En la voz de una estudiante:

Si la estoy mirando me dice: le debo, cuánto le pago, venga yo le pago con un puño en esa jeta. Un día que había una fiesta y vine de ropa, me decían que me veía fea, que parecía una payasa, se burlaban de mi capul [...]. Cuando Claudia no está todo es más tranquilo, ella es la que manda el combo [...]. Ellas me halan el pelo, me dicen groserías, a veces me estrujan, me pegan en un brazo, me tocan la cara pero yo no les digo nada. (K.Z. Diario de campo, 30 abril, 2009)<sup>1\*</sup>

Escuchar de los individuos estudiantes estas frases para describir las relaciones de intimidación que sostienen, es tan común como escuchar en el patio de la escuela gritos que anuncian un hostigamiento o una pelea: “bonche”, “güiro”, “lo aplancharon”, “lo peinaron”, “lo cascaron”. Estos ejemplos no hacen referencia a un solo fenómeno, pero es la forma como el colectivo de alumnos y alumnas nombra la violencia y el acoso escolar presente en las instituciones educativas.

La intimidación no siempre se expresa a los gritos; tiene manifestaciones

---

<sup>1\*</sup> Las frases o palabras que aparecen dan cuenta de las voces y testimonios de los estudiantes y las estudiantes, registradas en diarios de campo o en relatos provenientes de la aplicación de las técnicas interactivas descriptivas o expresivas.

silenciosas que indican la presencia de relaciones de opresión, humillación, amenaza, llegando al daño físico mudo. El agresor o agresora no necesita expresar los motivos para agredir, simplemente lastima al otro de una manera que lo disfruta —“qué bueno es hacerle la vida imposible a los demás”, “porque estorban mucho, porque uno está jugando y se meten, yo no les pido permiso”—; sometiendo al otro a partir del conocimiento que tenga de él —“entrégame la plata o te mato porque yo soy el dueño de aquí”, “porque estoy enojado” “la empujo porque es muy creída”.

En el acoso y la intimidación hay una intención de empequeñecer al otro (Larrosa, 2003), apoderarse de sus cosas, ejercer un poder que permita someterlo y quitarle su autonomía, además de darle una lección de dominación “para que aprenda”. Esta manera de relacionarse con el otro, da cuenta de un modo de construcción de lo social, en el que se reconocen, replican, legitiman y naturalizan los motivos, sentidos y acciones de intimidación, acoso y maltrato entre escolares, como uno de los modos habituales de interacción entre pares en las instituciones educativas.

Las manifestaciones de acoso, maltrato o intimidación, son diversas; la más visible es la del maltrato físico que “se presenta con más frecuencia en la escuela primaria y se intensifica en los últimos años de ésta” (Voors, 2005, p. 24). En general estas manifestaciones físicas de maltrato se presentan en público como una conducta camuflada detrás de juegos ‘bruscos’ que, al parecer de los sujetos adultos, todos los estudiantes y las estudiantes disfrutan o hacen parte de las naturales competencias de fortaleza y astucia de los jovencitos y jovencitas. En las instituciones educativas estudiadas estos juegos tienen nombres: “soldadito”, “quinientos golpes”, “tumba tumba”, “el tortugazo”, los cuales son llevados a cabo en grupo contra algún compañero o compañera desprevenido o seleccionado a la llegada del colegio. También se da el caso en el que los agresores o agresoras eligen simplemente a quien les “cae mal”. Estos hechos hacen que otro tipo de peleas y agresiones pasen desapercibidas tanto entre el colectivo de estudiantes, como para las directivas y los profesores o profesoras, tal como se observa y se registra en los diarios de campo de miembros del equipo de investigación.

Comienzan a jugar con sus compañeros como si estuvieran jugando fútbol, pero sin balón, es decir tratando de derrumbar al otro y golpeando la espinilla del compañero, algunos se tiraban al piso por el dolor, entre risas (A.B. Diario de campo, 19 agosto, 2009).

Además de las agresiones físicas, se da acoso relacional y exclusión cuando unos descalifican sistemáticamente las habilidades de otros, o cuando invalidan constantemente el conocimiento de los compañeros o compañeras, excluyéndolos por esos motivos de los grupos de estudio y de trabajo en clase. No es raro que en estos casos los agresores y agresoras posean criterios para discriminar a quienes catalogan como *nerds*, o a los compañeros y compañeras que por su presentación o rasgos físicos causan “asco”. En la definición de Voors (2005) sobre Bullying, señala que se refiere al aislamiento de un

compañero o compañera que no cumple con los criterios de pertenencia del grupo.

Los estudiantes tienen juegos muy bruscos, se empujan y simulan peleas, corren rápidamente y se chocan entre ellos. Una niña se mostraba dominante sobre un niño que era de una estatura más baja a la suya; lo tomaba de la camiseta y lo sacudía; lo tiraba al piso y le daba patadas. Parecía un juego, porque tanto el niño como la niña se reían. El niño no mostraba signos de estar molesto con ella por la forma en que lo trataba. El niño siguió insistiendo hasta que ella lo dejó jugar con el grupo. Esto mismo sucedió con algunas otras niñas (K.Z. Diario de campo, 2 abril, 2009).

Empezaron a decirle cosas a Tomas, algo como: quédese ahí jugando solito, no se vaya a sentar acá, nos contamina con sus lagañas, lo miraban con asco, como si oliera maluco y seguían diciéndole cosas excluyentes (A.A. Diario de campo, 14 mayo, 2009).

Otro tipo de maltrato se ejerce mediante el uso del rumor y el chisme (Voors, 2005), incluyendo el acoso cibernético (Hernández, 2007), atacando la imagen de la persona y de sus amistades, poniendo en duda sus interacciones, afectando su emocionalidad, generando exclusión, desconfianza y aislamiento. En estos casos la víctima es manipulada por medio de mentiras y calumnias para mantenerla sometida al agresor. Este acoso social es utilizado con más frecuencia entre niñas y jovencitas y hace parte de las prácticas de acoso, maltrato o intimidación presentes en las tres instituciones.

Las chicas rumoraban entre ellas, el tema era la niña más nueva del grupo, Sofí. Entre ellas decían en voz baja, Sofí es una vaca, mírela y verá (V.O. Diario de campo, 03 septiembre, 2009).

[...] luego empezó a narrar un evento ocurrido el viernes, en donde un estudiante de 6° se peleó con otro chico —al parecer de un grado superior— por un chisme o algo que estaban diciendo de él. La voz de que iba a haber pelea en la salida del colegio se esparció por toda la institución, hasta llegar a oídos de la coordinadora. Ella no permitió que esto ocurriera en ese momento. Así que, una vez los chicos salieron del colegio, se fueron para otro lugar a pelear, en donde otros de sus compañeros tomaron fotos y grabaron videos con los celulares, que en el momento circulan por Internet (A. B. Diario de campo, 14 septiembre, 2009).

El acoso y la intimidación verbal y psicológica, se presentan en todas las instituciones educativas, y se relacionan con otros tipos de maltrato físico o social utilizados, afectando la autoestima y la imagen de los estudiantes y las estudiantes sometidos.

[...] empiezan a socializar los posibles temas que a los niños y niñas les



gustaría tratar en el semestre, algunos dicen: astronomía, dispensadores, aeronáutica. Camilo grita: Mantenimiento del portátil. Los demás niños sueltan la carcajada y empiezan a decirle: Qué bobada, acaso no tienen plata para realizarle el mantenimiento al portátil, deje de ser estúpido, ponga cosas buenas” (V.O. Diario de campo, 17 septiembre, 2009).

Es de notar que en las tres Instituciones Educativas hacen uso, de modo similar, de insultos, apodos, y burlas creativas y ofensivas. Algunos de ellos y de ellas son “la palo”, para referirse a una niña delgada, o “blanquillo”, para dirigirse a un niño que tiene unas manchas blancas alrededor de los ojos; y otras como: “cabeza de frijol”, “niño especial”, “autista”, “chimpi” (de chimpancé), “piolín”, “Milhouse”, “boca de llanta”, “boso de lulo”. Para los estudiantes un insulto o un apodo reiterado es un detonador de peleas, incluyendo insultos que van dirigidos a miembros de la familia que “le quitan a uno lo que tiene”: pertenencia, identidad, vínculos, poder, respeto y autoestima.

El acoso, el maltrato o la intimidación, tienen como escenarios (Martínez, 2001) distintos lugares de la institución educativa: el restaurante escolar, el patio de recreo, las aulas de clase, la salida del colegio y los lugares aledaños. También son utilizadas zonas poco transitadas o privadas, donde no hay testigos, como son los corredores o escaleras solitarias y los baños, que además de ser escenarios del acoso, son también utilizados por las víctimas como un lugar para esconderse en caso de amenazas o para evadir situaciones vergonzosas generadas por los chismes; en estos espacios, habitualmente, hay poca vigilancia por parte de los docentes. Aunque, como dice un estudiante, “con tal que uno tenga rabia [...] donde se lo encuentre ahí le pegaron el puño”; quiere decir que no hay un lugar específico para el maltrato o la intimidación que, por lo general, comienzan en el aula de clase y terminan en cualquier lugar de la institución, o en el vecindario.

### **3.1. Quienes ejercen y padecen la intimidación**

El agresor o agresora, generalmente, es para la víctima una persona grande, lo que da cuenta de una imagen física que representa el desbalance de poder existente, lo que lleva a asumir un comportamiento de sumisión. Las víctimas a veces se atreven a nombrar al provocador o provocadora de diferentes maneras; la mayoría de las veces con apodos o insultos, indicando las diferentes visiones que tienen sobre el agresor, por ejemplo: como aquel que no aprendió a comportarse —“maleducado”, “grosero”— o ese que posee malos sentimientos —“abusivo”, “bravo”, “agresivo”, “maldadoso”—, o la amenaza, la plaga o el peligro social —“ladrón”, “gamín”, “pirobo”, “gonorra”— .

Las víctimas y los observadores u observadoras (niños, niñas y sujetos adultos) generalmente ven al agresor o agresora como aquella persona que tiene la capacidad de hacer daño a otros sin motivo, afectándolos física o emocionalmente (Calvo & Ballester, 2007). El sujeto agresor también nombra

a sus víctimas con insultos, como una forma de empequeñecer al otro en su condición de persona; así lo rebaja a una posición de objeto abriendo el camino de los abusos.

A las víctimas también se les ponen sobrenombres —“creída, pelión, ñoño, pato sapo”—, ya que son vistas por el sujeto agresor y algunos individuos observadores como unas personas pequeñas y despreciables. Se les califica como: “pequeñas”, “bobas”, “tontas”; empequeñeciéndolas ante el agresor o agresora, fortaleciendo el imaginario de la persona indefensa que está sometida frente a la fuerza física, psicológica o social ejercida por el individuo acosador o el grupo provocador. También les dedican insultos denigrantes, como “piroba, cochino, perro, marica”, o mofas y apodosos ofensivos que hacen referencia a su aspecto físico —“cuatro lámparas, hipopótamo, peludo, mocososo, patito feo, care-monstruo”—.

Ella empezó a decirme care-monstruo [...] porque él me empieza a decir bobadas, a decirme cosas; ah, entonces empezaron todos a decirle.

Todos la tratan así, yo la trato así. Ella nos da mucha confianza, entonces nosotros la molestamos (M.P Testimonio, 11 noviembre, 2009).

En estas interacciones sobresale el juego entre el grande y el chico; aunque el tamaño físico no sea un determinante, porque en ocasiones, el agresor o agresora es pequeño y tiene a su disposición a otros que lo respaldan, además de las habilidades para llevar a cabo las amenazas. La intensidad de la agresión está relacionada con el poder de dominación que el sujeto intimidador tiene sobre su víctima. Parecería que éste se engrandece en la medida en que va encontrando recursos para mantener vivo el acoso, la intimidación, el chantaje o la amenaza. La víctima, por su parte, se hace más pequeña perdiendo las esperanzas, la fuerza y las herramientas de defensa con las que puede hacer frente a la agresión.

Creo que mi esperanza está desvanecida; aún sigo siendo la niña de la que todos se ríen, se aprovechan y por más que quiera cambiar es imposible; sólo me queda esperar a que alguien se apiade de mí y me ayude a cambiar, porque ya descubrí que sola no puedo [...] lo que pasa es que a mí no me dejan ser, siempre me pasan por encima y yo no soy capaz de impedirlo y por esa razón no tengo voz, ni voto, ni oportunidades (V.S Diario personal, 16 noviembre, 2009).

A veces la víctima, al buscar soluciones, escoge alternativas que son insuficientes para romper drásticamente el círculo perverso del acoso, porque además de su fuerza, también ha perdido sus habilidades y capacidades personales para encontrar salidas, siguiendo y fortaleciendo los comportamientos de silenciamiento, aguante y pasividad frente al maltrato.

Estoy aburrida, no quiero ir a estudiar, sólo quiero quedarme aquí debajo de mis cobijas para que nadie me pueda ver más. [...] No quiero que me escuchen hablar, estoy cansada de que todos mis comentarios sean menos importantes en las clases. Sí, ya sé, soy la niña que nadie desearía ser. Estoy deprimida pero nadie me entiende ni siquiera E.; ella

todavía tiene esperanzas, pero para mí no es fácil estar toda una vida siendo la niña gorda, fea, nerd, de la que todos se ríen y se aprovechan. Ya no quiero nada (V.S Diario personal, 19 septiembre, 2009).

Los registros de observación etnográfica muestran que cuando la víctima se defiende, en la mayoría de los casos recurre a la violencia y termina apareciendo, frente al sujeto adulto y sus pares, como la culpable o provocadora de la intimidación, del acoso o del maltrato (Davis & Davis, 2008), lo que ayuda a legitimar y a aceptar las conductas del individuo agresor a los ojos de los compañeros, compañeras y personas adultas (Voors, 2005).

### **3.2. Quienes contemplan la intimidación**

La naturalización de la intimidación, del acoso o del maltrato, tiene íntima relación con la respuesta y la actitud que toman los sujetos observadores al presenciar una práctica de la agresión sostenida. Trianes (2000) clasificó a los individuos observadores en cuatro categorías: prosocial, activo, pasivo y espectador.

En las escuelas estudiadas se observa que existen las cuatro clases diferentes de sujetos observadores: están quienes cuestionan a la persona que realiza el acto agresivo; aparecen quienes actúan en defensa de los derechos de las víctimas, y también se hacen presentes quienes se portan con indiferencia o lástima viendo a las víctimas como pequeñas, débiles o inferiores, frenando todo reclamo o reivindicación.

En la investigación se detecta que el individuo observador habitualmente pone alguna distancia frente al hecho agresivo y frente a los sujetos implicados en el hecho —agresor/víctima—, y es desde esa distancia que va construyendo un juicio, valorando los hechos, tomando decisiones de participar o no; se identifica con la víctima o con el agresor o agresora o, por el contrario, permanece extraño y paralizado frente al suceso.

Dijeron que es típico que les quiten los cuadernos, que les quiten las arepas del almuerzo y se las tiren. Dicen también que los que están al rededor no intervienen y dicen ¿para qué?, ¿para qué lo insulten a uno?" (K.Z. Diario de campo, 11 septiembre, 2009).

Algunos sujetos observadores en su extrañeza se preguntan ¿qué está pasando? Lo que no quiere decir que hagan algo por mediar, por separar a los individuos implicados o por ayudarlos. La inmovilidad y perplejidad de los sujetos observadores los lleva a asumir conductas indecisas que se debaten entre el actuar o el esperar a que se calmen, llamar a otros y a otras estudiantes, o informar a algún docente; lo más común es quedarse viendo y enterándose del “chisme”, porque poco importa si lo que pasa es algo “malo”, “violento o estúpido“. Comúnmente, desde las rutinas que frenan el asumir una postura prosocial, el observador u observadora siente y piensa que no se puede hacer nada porque para muchos niños, niñas, jóvenes y personas adultas, la agresión, la violencia, el acoso, se convierten en algo común, permanente, invisible

e irrelevante; de ello se puede dar cuenta a través de chistes, anécdotas y expresiones que demuestran una clara desatención del problema.

Iniciaron el calentamiento y posteriormente un juego; de repente un balón golpea muy fuerte a S.G. y los demás estudiantes, en vez de colaborar a levantarlo, se ponen a reír y a señalarlo como si se tratara de un chiste; el docente reacciona e inmediatamente lo levanta, los niños empiezan a gritar: *¡Niña, ahora no se vaya a poner a llorar!* (V.O. Diario de campo, 17 septiembre, 2009).

La investigación aún no puede dar cuenta de las razones o los motivos por los que los individuos observadores optan por no hacer nada, justificando, a veces, la agresión, o culpando a la víctima: “muy bueno, eso le pasa por creída”, legitimando así el abuso y la agresión. Es posible que esto se deba, como lo señalan algunas teorías sociales sobre la acción (Botella, 2004), a que los individuos observadores, antes de ofrecer ayuda calculan los costos y beneficios que podrían obtener el asumir un comportamiento prosocial. En una suerte de economía de la acción, el observador u observadora habitualmente actúa minimizando los costos y maximizando los beneficios.

#### **4. Intimidación: un modo de ser y actuar en lo social**

No son nuevos los problemas, ni las maneras como la institución educativa y sus docentes responden a ellos. Para algunos educadores y educadoras la intimidación, la amenaza, el chantaje, las humillaciones, hacen parte de un modo de ser social aprendido fuera de la escuela, donde los padres y madres, los hermanos y hermanas mayores, la familia en general, los vecinos y vecinas, los amigos y amigas, los “parceros”, son los portadores y portadoras de tales enseñanzas.

Para los sujetos docentes, entonces, los niños, niñas y jóvenes llegan con estos aprendizajes, que pueden afianzarse y fortalecerse en el espacio social escolar, en sus interacciones y con sus estrategias de invisibilización. Los argumentos utilizados por los educadores y educadoras, parecerían estar de acuerdo con Bronfenbrenner (1979) cuando sostiene, desde una perspectiva teórica ecológica del desarrollo de la conducta humana, que la violencia es una conducta aprendida en diferentes niveles. El autor plantea que la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de interconexiones sociales entre ese sistema y otros, lo que lleva a pensar en la participación conjunta de los diferentes contextos y de la posible circulación que se dé entre ellos en la configuración de un fenómeno como la intimidación o el acoso escolar.

Amparados en estos referentes, algunos docentes y directivos han venido utilizando —consciente o inconscientemente— este modelo para analizar las causas y consecuencias de las relaciones abusivas, llegando a señalar a la familia como el contexto más inmediato e incidente. Desde este planteamiento teórico, la intimidación “es un comportamiento socialmente aprendido más que un deseo de dominar a otros. En este sentido, el foco de atención se sitúa

en el aprendizaje que los niños y niñas tienen en su contexto familiar, y su relación con futuros patrones de comportamientos agresivos” (Magendzo, 2004, p. 15).

Yo digo que estas cosas vienen desde muy adentro, vienen del hogar es decir, donde se vive violencia intrafamiliar el muchacho tiene que llegar agresivo al colegio [...] y tiende a comportarse así con sus compañeros [...] más que todo depende de las vivencias del hogar, como se vive en el hogar [...] ahora hay una situación muy difícil me parece a mí (Entrevista, 18 mayo, 2009).

Develados los factores contextuales (familia, vecindario) e individuales (edad, expectativas, conductas), es necesario reconocer que la escuela o el colegio poseen también un carácter contextual que incide con sus dinámicas relacionales y normativas (Prieto, 2005), que a diferencia de otras, aparecen permeables y porosas, lo que las hace vulnerables a los acontecimientos que ocurren fuera de ella.

Luego hizo un pequeño diagnóstico de los niños del grado sexto [...] nos dijo que ellos eran una población flotante, que la mayoría de familias tenían problemas de prostitución, drogadicción y que además se daba mucha deserción, pues los padres sacaban los niños por cualquier inconveniente; la reacción de los padres cuando son citados por faltas cometidas por sus hijos es cancelar la matrícula, pues ellos casi no tienen tiempo para venir, la mayoría de madres trabajan en casas de familia [...] (E.M Diario de campo, 06 mayo, 2009).

Toda situación contextual familiar, barrial, local, repercute en la institución educativa y en las dinámicas que en ella se desarrollan, y ésta, a manera de caja de resonancia, muchas veces la reproduce y amplifica de forma ciega e ingenua, que afianzada en sus rutinas desactiva todas las alertas sobre las múltiples manifestaciones de violencia que transitan en su interior (Torres, 2007, p. 180).

La profesora decía que hay algunos grupos en los que son muy agresivos, que eso tenía mucho que ver con el medio en que estaba el colegio, que hay muchos niños a quienes el papá les recomienda pegarle a los niños que los molesten, en los que hay violencia intrafamiliar, son niños que son muy pobres y que los papás no tienen niveles de educación muy altos. Dijeron que los profesores también le echaban la culpa del desorden al profesor del año pasado y no miran desde adentro del grupo qué es lo que está pasando (K.Z Diario de campo, 04 septiembre, 2009).

La institución educativa, entonces, (...) no es ajena al conflicto, a la desigualdad y a la exclusión social, política, económica y cultural, ella es un espacio de interacciones sociales donde se expresan, catalizan y detonan procesos de vincularidad y conflictividad social dentro y fuera de sus fronteras (Ortega, 2009, p. 107).

Las expresiones propias de modos de ser y de actuar en lo social, los modelos que imponen “el narco”, “el sicariato”, “el traqueto”, “el duro”, parecen encontrar amparo, patrocinio y sustento en la cultura escolar, lo que “se expresa en formas de relaciones que potencian o desencadenan conflictos que perpetúan la existencia de espacios sociales autoritarios, en los cuales se imponen lenguajes, normas, sentidos y conocimientos” (Ortega, 2009, p. 111) que se expresan en aislamientos, enfrentamientos, transgresiones, discriminaciones, exclusiones y agresiones, entre otras.

En las relaciones e interacciones que los niños, niñas y jóvenes mantienen entre ellos y con los sujetos adultos educadores en las instituciones educativas, se originan o se intensifican las amenazas e intimidaciones; frente a ello, se evidencia que los docentes no poseen la motivación o las habilidades para actuar en estas problemáticas. “Con frecuencia, los profesionales e investigadores subestiman la magnitud general de la intimidación escolar al no reconocer ciertos actos como intimidatorios o al no evaluarlos” (Orpinas & Horne, 2008, p. 146).

Juliana nos muestra una imagen donde en la hora del almuerzo abusan de una niña, mientras los profesores no se dan cuenta; dice que esto pasa en el colegio. Los profesores casi nunca se enteran de esto; ante esto la profesora Marta interviene diciendo que los profesores sí se dan cuenta, pero que los alumnos, cuando se los defiende se enojan, entonces prefieren no meterse. Le pregunto al grupo qué opinan de esto y dicen que esto es verdad, que muchas veces no hacen nada al respecto (P.R. Diario de campo, 10 septiembre, 2009).

¿Qué pasa con el profesor que nunca hace nada?; ¿tal vez no le importan los alumnos?, ¿o le da miedo del niño?; o ¿tal vez no le importa el bienestar de sus alumnos, que son su responsabilidad? Hay un profesor despreocupado, que no hace nada por los alumnos. Hay un niño aprovechado, nada más porque tiene un poco más de fuerza que los demás. Nada más vive de la apariencia de chico malo y de que todo el mundo le tenga miedo (T.E. 13 agosto, 2009).

En otros casos, los educadores y educadoras han naturalizado de tal manera el problema porque son incapaces de enfrentarlo, y llegan a afirmar que “lo que pasa es que hay situaciones que no ameritan tantas cosas, no hay que magnificar los problemas”. Otra perspectiva que lleva a invisibilizar y a silenciar el problema es cuando frente a las agresiones y amenazas, el educador o educadora actúa de manera autoritaria, disciplinaria y mecánica. Este manejo del acoso escolar lleva, en el común de los casos, a la agudización del conflicto y a la agresión. Como lo indica algún estudiante mediador, los profesores o profesoras “los separan, les hacen anotación y citan a los padres de familia” y el problema no se resuelve, sólo se sanciona de la manera acostumbrada. La incapacidad de reconocer la intimidación y la amenaza como un modo violento de relacionarse lleva a que las normas aplicadas

resulten inadecuadas, desacertadas y generadoras de nuevas agresiones entre los individuos en conflicto.

Por otra parte, la falta de pertinencia en las normas y en los modos de comportamiento del adulto educador, es leída por los niños, niñas y jóvenes como falta de interés y débil control de los responsables frente a la intimidación, la amenaza o el acoso en la escuela. Es por esto que las prescripciones, las normas y los castigos, son portadores de fallas e inconsistencias que llevan a que los estudiantes y las estudiantes pierdan la confianza en la mediación del sujeto adulto, y desarrollen criterios y estrategias que los mueve a hacer justicia por mano propia, o a dejar las cosas con un bajo perfil, para que poca gente sepa del conflicto; por ello es que el agresor o agresora sigue gozando de protección e impunidad.

Dicen que no les gusta ponerle la queja al coordinador [...] pues según ellos “el coordinador, lo coge a uno y hasta lo estruja; un día le dijo maricón a un niño, además muchos profesores no hacen nada cuando se dan cuenta que le están pegando a algún niño, así estén viendo (K Z. Diario de campo, 27 agosto, 2009).

Alejandro Castro (2007), en su estudio sobre las violencias silenciosas en la escuela, sostiene que:

(...) los adultos tenemos un problema de credibilidad social. El niño o la niña perciben esta dualidad en las conductas como una manifestación de hipocresía social o familiar, por lo que no se socializa con los valores positivos, sino con una especie de relativismo sumamente negativo para su formación (Castro, 2007, p. 30).

Los estudiantes y las estudiantes son, muchas veces, conscientes de que se creen mecanismos y normas inoperantes; se dan cuenta de que, en algunos casos, la parte delicada de la solución del problema queda en manos de ellos mismos; los sujetos adultos educadores o los padres y madres, se desentienden o tratan de minimizar el problema asumiendo posturas tradicionales: “es problema de niños”, “esto no es nuevo, siempre pasó”. Es por ello que las víctimas asumen su propia defensa ejerciendo violencia bajo la norma: “ojo por ojo, diente por diente”; o los niños, niñas y jóvenes que participan en procesos de mediación del conflicto escolar, llegan a considerar que: “No vale la pena cambiar”; que no vale la pena mediar dialógica y pacíficamente en los conflictos; que muchas veces los educadores y educadoras “no quieren mediar y lo tratan a uno de mentiroso, sapo y metido”, confirmando la ausencia del adulto y que, en la práctica relacional, a la violencia hay que responder con más violencia, siendo esa la única manera de tener visibilidad, reconocimiento y venganza.

Desde la perspectiva ecológica, los contextos forman e informan en interacción con otros; la institución educativa es uno de ellos, constituyéndose en “un lugar preponderante en el ambiente de los niños y jóvenes; ellos permanecen una gran parte de su tiempo en ese lugar, el que contribuye a su desarrollo intelectual, emocional y social” (Castro, 2007, p. 23). El problema

es que quienes habitan este espacio social, sean adultos, niños, niñas o jóvenes, no lo legitiman como un entorno de humanización “o como algo externo positivo que le sucede al individuo y que puede constituirse en su sostén, en la posibilidad de accionar sobre la realidad” (Torres, 2007, p. 183), de cambiar; sino que, por el contrario, las interacciones que allí se dan están marcadas por la sospecha, la acusación, el autoritarismo y el sometimiento de unos a manos de otros: “es que le gustaba que abusaran de ella”.

La institución educativa, su propuesta pedagógica y la actuación de sujetos educadores y sujetos educandos, al quedar sin alertas éticas se dejan permeable fácilmente por los modelos que imponen los modos de ser del “narco, el sicario, el traqueto o el duro”. Los espacios sociales escolares dejan de ser, entonces, ambientes de recreación de lo humano, porque han desistido de construir y formar en ellos relaciones sociales solidarias, justas y valores ciudadanos enraizados en el respeto y la dignidad.

### **5. Naturalización del acoso y las relaciones agresivas**

Hay unos que se quieren creer más que otros; unos son muy grandes y se creen los más duros del colegio, para generar miedo (K.Z. Diario campo, 11 septiembre, 2009).

Tengo un hermano en octavo; si se meten conmigo yo le digo a él, él es más grande y me defiende, aunque yo no lo tengo miedo a nadie; más bien todos me tienen miedo a mí, yo tengo el poder en sexto y mi hermano en octavo (A.B Diario de campo, 14 septiembre, 2009).

Carolina le dice a Daniela que se haga respetar, que no sea tan boba, que ella le tenía que decir a Luisa que la respetara. Cruz la mira y dice “me da una rabia con la gente boba, me provoca matarla en ese momento. mmm hágase respetar” (E.M Diario de campo, 1 junio, 2009).

Desde la teoría de las representaciones sociales, los hechos sociales son momentos privilegiados en los que las personas en interacción producen conocimientos y aprendizajes respecto a los modos de construir la realidad y establecer sus sentidos. En las experiencias diarias reconstruyen o reafirman las imágenes y las respuestas disponibles para hacer frente a situaciones específicas, como lo son el acoso y la intimidación (Pérez, 2002).

Con fundamento en esta teoría se llega a comprender que los individuos configuran imágenes y valoraciones de los hechos desde los referentes culturales “patriarcales”, apropiados en la vida cotidiana; éstos permiten un modo de emocionar que facilita el compartir valores, ideas, comportamientos y modos de actuar. Referentes socioculturales que operan como redes cerradas de “conversaciones” caracterizadas.

(...) por las coordinaciones que hacen de nuestra vida cotidiana un modo de coexistencia que valora la guerra, la competencia, la lucha,



las jerarquías, la autoridad, el poder, la procreación, el crecimiento, la apropiación de los recursos y la justificación racional del control y de la dominación de los otros a través de la apropiación de la verdad (Maturana, 2003, pp. 36-37).

La red de conversaciones que media las experiencias cotidianas funda y configura el modo en que los sujetos construyen lazos con el mundo, y establecen relaciones con grupos y personas, definiendo en interacción los procesos de apropiación de la realidad y la manera de enfrentarla, revelándose o sometiéndose (Tamayo & Navarro, 2009).

“Las representaciones sociales albergan un gran volumen de informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, ritos, técnicas, costumbres, modas, sentimientos, creencias, miedos, entre tantas y tan diversas cosas que nos permiten vivir” (Vergara, 2008, p. 64). Por su parte, para Serge Moscovici (1979) las representaciones sociales llevan implícitos varios procesos psicosociales y consecuencias a resaltar en lo comunicacional y en los procesos de conocimiento del mundo cotidiano, dinámicas que posibilitan prever y anticipar comportamientos individuales, sociales y, sobre todo, la manera como las personas ponen a circular sus experiencias integradas a relaciones de intercambios marcados por la vinculación, la exclusión, la tensión o el conflicto.

Las representaciones constituidas y constituyentes de una cultura patriarcal legitiman y naturalizan la lucha, la agresión, el control, “el establecer por la fuerza bordes que restringen la movilidad de los otros” (Maturana, 2003, p. 37) afianzando y afirmando una coexistencia basada en la “autoridad y subordinación, de superioridad e inferioridad, de poder y debilidad, sumisión”; justificando “la competencia, esto es, un encuentro en la mutua negación, como la manera de establecer la jerarquía de los privilegios bajo la afirmación de que la competencia promueve el progreso social al permitir que el mejor aparezca y prospere” (Maturana, 2003, pp. 37-38).

Desde las representaciones que los miembros de un plantel educativo tienen sobre agresores y víctimas, las personas se ubican y valoran sus relaciones y compromisos frente a la imagen y cercanía del otro. Desde las representaciones constituidas y constituyentes de una cultura patriarcal que legitiman y naturalizan la agresión, el control del más “grande” va a verse siempre “crecido” y fuerte; por ello se teme el poder que tiene para infligir daño a otros. En cambio el “bobo”, “el nerd”, “la gorda” o “la fea”, dan cuenta de las imágenes que asumen normalmente los excluidos, maltratados y empequeñecidos, convertidos en objetos donde recaen las agresiones. Las víctimas en una cultura patriarcal que coordina conversaciones, imágenes y representaciones sociales, se acostumbran al hecho, que asumen desde un fatalismo y determinismo radical.

Creo que ya no tengo ninguna misión en la vida, ya mis esperanzas no existen, mi vida es un fracaso total, no quiero seguir aquí, no quiero ser el hazmerreír de todos [...] No me dejan ser, siempre me pasan

por encima y yo no soy capaz de impedirlo (V. S Diario personal, 16 noviembre, 2009).

Lo que el testimonio muestra es la familiarización, la habituación a situaciones adversas generadas por la naturalización de las relaciones de dominación y exclusión que mantiene con sus compañeros y compañeras de aula, y que llevan a la niña a construir una realidad fatalista, que coarta las posibilidades de reaccionar en forma individual y grupal.

La naturalización de los fenómenos como el de la intimidación, el acoso y el maltrato entre escolares, se da principalmente por un proceso que Moscovici (1981) llama “familiarización”, ligado al fenómeno del “anclaje” propio de las representaciones sociales. Por su parte, la psicóloga Maritza Montero (2008), señala que cada día “naturalizamos múltiples objetos y hechos por medio de procesos de habituación y familiarización [...] responsables, según la circunstancia de la aceptación de aspectos negativos que pueden hacer difícil, cuando no insoportable, nuestras vidas” (Montero, 2008, p. 259).

Por eso, cuando un individuo estudiante es agredido, se ve como un evento y una experiencia más que se suma al conocimiento subyacente en la dinámica de las relaciones entre estudiantes, familias y grupos sociales, en las que son normales, dentro de una cultura patriarcal, las luchas y peleas entre las personas; por eso también se ha aprendido a creer que no sirve para nada actuar frente a hechos de violencia, acoso o intimidación: “ellos son muchachos que se exaltan mucho y que utilizan mucho el insulto”.

Porque una cosa que tienen los mayores [...] la disciplina [...] a mi primita E. ella fue y le dijo a la profesora de ella que le habían pegado, y dizque vaya donde la profesora M. que yo no tengo la disciplina; fue y le dijo a la profesora M. y no le paró bolas. Eso es lo que tienen los profesores de malo [...] no le paran bolas a uno (T.E. 11 noviembre, 2009).

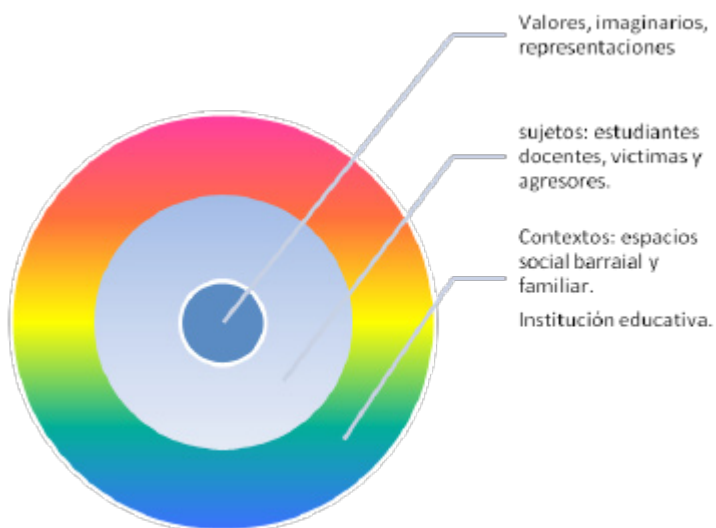
La habituación, la naturalización y la familiarización de la intimidación, el maltrato y el acoso, son vías para hacer aceptable lo inaceptable, para hacer admisible lo inadmisibile, para internalizar una cultura patriarcal que admite, resignifica y reproduce la lucha, la agresión, el control y la competencia como un modo de ser en el mundo y de ejercer el poder al relacionarse con el otro. Por ello se puede afirmar que la habituación, la naturalización y la familiarización, son también mecanismos microsocio/culturales que mantienen ciertas estructuras y modos de vida, que apuntalan y refuerzan la permanencia de un modelo sociopolítico y cultural excluyente (Montero, 2008).

## **6. Bosquejo para una propuesta pedagógica que desnaturalice y alerte**

La investigación brinda información sobre tres dimensiones que configuran el problema de la intimidación, el acoso y el maltrato entre escolares, al que la propuesta pedagógica orientada a su desnaturalización y

generación de alertas tendrá que prestarles atención. Una está conformada por los valores, imaginarios y representaciones; la otra, contiene a los sujetos especialmente estudiantes, docentes, víctimas y agresores o agresoras; y la tercera está constituida por los ambientes y entornos familiar y barrial de los sujetos estudiantes y de la institución educativa como espacio social. Estas dimensiones puestas en un esquema se podrían representar así:

**Diagrama 2: Dimensiones de actuación y aplicación de la propuesta pedagógica**



Desde referentes propios de la pedagogía crítica, que develan la diversidad, la alteridad, las desigualdades y las inequidades presentes en las dinámicas escolares, se podría plantear la desnaturalización y la alerta como orientación y contenido de propuestas y prácticas educativas que buscan reconfigurar el empujón, que constituye el fondo y fundamento de una nueva cultura que transgreda y cambie la red de conversaciones-imágenes-valores generados en una comunidad movida y anclada en representaciones patriarcales centradas en la apropiación, la jerarquía, la enemistad, la guerra, la lucha, la obediencia, la dominación y el control (Maturana, 2003).

La propuesta está orientada, entonces, a generar una cultura que, incorporada en la cotidianidad de la institución educativa, deconstruya inquebrantable y comprometidamente las viejas maneras de ser, estar, sentir, explicar y hacer. Una propuesta pedagógica crítica que vaya incorporando en el devenir cotidiano un nuevo empujón, contribuyendo a la creación de ambientes y dinámicas en los que sea posible experimentar un nuevo modo de relacionarse y vivir en comunidad (Maclaren, 1997). Un cambio que no es impuesto, sino que es aprendido —en la práctica desnaturalizadora y

de alerta—, por niños, niñas, jóvenes y educadores o educadoras, mientras conviven en la institución, proyectándose a la comunidad educativa en general.

Es necesario aplicarse a la deconstrucción del emocionar, del razonar y de los motivos que justifican la agresión, legitiman el abuso y naturalizan el acoso. También habrá que actuar pedagógicamente con los sujetos estudiantes, los grupos de aula, los consejos estudiantiles, los “parches” de amigos y amigas, las familias, que habiendo naturalizado el problema, se desentienden de la existencia del maltrato y de sus efectos, aunque saben de la rabia y de la agresión contenidas y a punto de explotar, presentes en muchos de ellos y de ellas. Las inercias y rutinas en los modos de enfrentar estos problemas frenan el adoptar posturas prosociales, porque los sujetos sienten que no vale la pena preocuparse y piensan que nada se puede hacer.

Por su parte las víctimas, que se autoperciben sin esperanzas, sin fuerzas y sin las suficientes herramientas de defensa para hacer frente a la agresión, requerirán procesos educativos personalizados y grupales que los habiliten para encontrar salidas, rompiendo con acostumbramientos que llevan al silenciamiento, a hacerse el loco o a la pasividad frente al maltrato. Por su parte los individuos agresores, engrandecidos y poderosos, acostumbrados a imponer su dominio sobre los compañeros y compañeras, tendrán que saber que no habrá más silencios, sino que habrá resistencia conversacional y rebeldía emocional, movida por la dignidad que desnaturaliza y brinda nuevas alertas para hacer frente a la agresión.

Por su parte, los educadores y educadoras tendrán que disponerse a reconocer el agravio como un modo violento de relacionarse, sin minusvalorar sus expresiones, buscando cambiar las normas patriarcales y autoritarias, que resultan inadecuadas, desacertadas y generadoras de más agresiones entre los individuos en conflicto.

La desnaturalización pasa por reconfigurar ambientes y contextos que son los nichos donde se originan y desarrollan comportamientos e ideologías autoritarias, intransigentes, fatalistas y deterministas que llevan a naturalizar y a invisibilizar las raíces de las prácticas de intimidación, acoso y maltrato entre escolares. Los otros espacios sociales a deconstruir y reconfigurar tienen que ver con los entornos socioculturales cercanos a los estudiantes y las estudiantes, sus familias, el vecindario y el barrio, porque en estos espacios sociales se originan, reproducen, fortalecen, aceptan y proyectan los comportamientos agresivos.

Desnaturalizar implica desarrollar la capacidad de analizar críticamente los valores, interacciones y espacios en los que se es y se está, habiendo construido unas claves que restituyen la dignidad, la autoestima y el poder de las personas. Estos son puntos desde los que se puede observar, describir, comprender y actuar sobre la realidad. En estos procesos las personas necesitan deconstruir lo naturalizado y sus expresiones, aceptando la condición de sujeto digno, capaz de crear y decidir sobre su vida.

La propuesta pedagógica que desnaturaliza busca formar en procesos caracterizados por la problematización, la pregunta, el intercambio y el diálogo abierto, desarrollando un proceso de conocimiento/acción que desecha el carácter natural de la intimidación, el acoso y el maltrato entre escolares. Al desnaturalizar y problematizar se devela el carácter, socialmente construido, del fenómeno, así como las dinámicas, emociones y modelos implicados en este modo de configurar las interacciones sociales.

Se propone entonces una propuesta pedagógica orientada a que cada miembro de la institución educativa se comprometa con la construcción de relaciones y de interacciones, ejerciendo a plenitud sus derechos y asumiendo sus deberes, respecto de los cuales sabe el por qué y el para qué. Es en la desnaturalización de la intimidación, el acoso y el maltrato entre escolares, donde radica la posibilidad de cambiar el modelo patriarcal de ejercer el poder, socialmente enquistado y legitimado por estudiantes y docentes en los espacios escolares.

Necesitamos entonces:

suscitar una movilización transformadora del contenido de la conciencia y no de generar conciencia donde no la había. Y ese proceso ocurre en la persona debido a la reflexión y acción, no es obra de la imposición de manos o de ideas de un agente externo al cual se le atribuyen poderes especiales (Montero, 2008, p. 263).

Esta movilización pedagógica desnaturalizadora tiene, sin duda, un carácter liberador y supone una postura política no neutral frente a cualquier tipo de violencia y agresión.

### Lista de referencias

- Botella, M. (2004). La interacción social. En: Ibáñez, Tomas. (Coord.). *Introducción a la psicología social*, (pp. 142-174). Barcelona: Editorial UOC.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- Calvo, A. R. & Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Madrid: EOS.
- Castro Santander, A. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Buenos Aires: Bonum.
- Davis, S. & Davis, J. (2008). *Crecer sin miedo. Estrategias positivas para controlar el acoso escolar o bullying*. Bogotá, D. C.: Editorial Norma.
- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro de la mirada*. Medellín: La Carreta.
- Hernández, M. A. & Solano, I. M. (2007). Ciberbullying, un problema de acoso escolar. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10, (1), pp. 17-36.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Ediciones Laertes S.A.
- Maclaren, P. & Giroux, H. (1997). La pedagogía radical como política cultural. Más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. En: *Pedagogía crítica y cultura*

- depredadora. *Políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Magendzo, A., Toledo, M.I. & Rosenfeld, C. (2004). *Intimidación entre estudiantes: Cómo identificarlos y cómo atenderlos*. Santiago: LOM Ediciones.
- Martínez, M. (2001). Un estudio sobre los distintos tipos de violencia entre iguales en las aulas. *Psicología Educativa*, 8, (2), pp. 127-132.
- Maturana, H. & Verden-Zoller, G. (2003). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Santiago de Chile: J. C. Sáez Editores.
- Montero, M. (2008). *Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo de conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós AICF.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul S. A.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. En: J. P. (comp.). *Social Cognition* (pp. 181- 210). Londres: Academic Press.
- Orpinas, P. & Horne, A. (2008). Bravucos y víctimas: un reto para las escuelas. En: Luzker, J. R. (Ed.). *Prevención de violencia. Investigación y estrategias de intervención basadas en evidencia*, (pp. 143-160). México, D. F.: El Manual Moderno, S. A. de C. V.
- Ortega, P. C. & Penuela, D. (2009). Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas. Bogotá, D. C.: El Búho.
- Pérez, G. (2002). Representación social y producción de significado. *Estudios de Psicología*, 23, (03), pp. 374-375.
- Prieto, M. T., Carrillo, J. C. & Jiménez, J. (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *RMIE: Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), pp. 1027-1045.
- Tamayo, W. & Navarro, O. (2009). Representación social del habitante en situación de calle. *Revista de Psicología*, 1(1), pp. 7-33.
- Torres, M. V. (2007). *Agresividad en el contexto escolar. Exploración psicodinámica: diagnóstico y abordaje clínico, familiar y educativo*. Buenos Aires: Lumen.
- Trianes, M. (2000). *La convivencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Vergara, M. C. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 06 (01), pp. 55-80.
- Voors, W. (2005). *Bullying. El acoso escolar. El libro que todos los padres deben conocer*. Barcelona: Ediciones Oniro.

---

#### Referencia:

Alfredo Manuel Ghiso y Viviana Ospina Otavo, "Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp. 535-556.  
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

---