



**UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

Bullying: Representación Social de las y los docentes de un Centro Educativo.

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGA.

AUTORA : Rubilar Quezada Katherine Andrea.

ACADÉMICA GUÍA : Quintana Abello Ingrid Massiel.

CHILLÁN, 2013

"Amar al otro es renunciar a poseerlo, incluso muerto; renunciar a que vuelva, descubrir que sigue estando ahí, en un silencio que ya no nos causa pavor, en un desierto que se hace acogedor de lo más valioso que tenemos, lo esencial de lo que permanece cuando ya no se puede nada."

Jean-Yves Leloup.

Teresa Rubilar *In memoriam.*

Agradecimientos.

A mi familia, que me ha apoyado durante todo este proceso, brindándome afecto, contención, paciencia y por sobre todo su confianza.

A mi compañero en la vida, Pascal, por su incondicional amor, compañía, aliento y fundamentalmente por convertirse en mi sustento en los momentos de flaqueza e inseguridad. A su familia, en especial a sus hermanas, que me han hecho sentir bienvenida en su hogar.

A la docente que guió este proceso, Ingrid, por sus aportes, sugerencias teóricas y retroalimentaciones. En definitiva, por cumplir a cabalidad e incluso de sobra, las funciones propias de una profesional de la educación.

A mis amigas, con las cuales trabajé de manera paralela para hacernos compañía.

Finalmente, pero no menos importante, al Centro Educativo que me abrió sus puertas y permitió la realización de esta tesis de manera desinteresada y en particular a cada uno y una de las y los docentes que se dieron el espacio para participar en este estudio, contribuyendo con sus relatos a la construcción de nuevos conocimientos.

ÍNDICE:

I. INTRODUCCIÓN.....	6
II. PRESENTEACIÓN DEL PROBLEMA.....	8
II.1. <i>Planteamiento del Problema.....</i>	9
II.2. <i>Justificación.....</i>	13
II.3. <i>Preguntas de Investigación Primaria y Secundarias.....</i>	14
II.4. <i>Objetivo General y Específicos.....</i>	14
III. MARCO REFERENCIAL.....	15
III.1. <i>Antecedentes Teóricos.....</i>	16
III.1.1. <i>Representación social.....</i>	16
III.1.2. <i>Bullying.....</i>	22
III.1.3. <i>Centro Educativo.....</i>	26
III.2. <i>Antecedentes Empíricos.....</i>	36
III.3. <i>Marco Epistemológico.....</i>	39
III.4. <i>Reflexividad.....</i>	41
IV. DISEÑO METODOLÓGICO.....	43
IV.1. <i>Metodología.....</i>	44
IV.1.1 <i>Método.....</i>	45
IV.2. <i>Diseño.....</i>	45
IV.3. <i>Técnicas de Recolección de información.....</i>	46
IV.4. <i>Instrumentos.....</i>	47
IV.5. <i>Población.....</i>	48
IV.6. <i>Análisis de Datos Propuesto.....</i>	49
IV.6.1. <i>Malla Categorial.....</i>	50
IV.7. <i>Criterios de Calidad.....</i>	52
IV.7.1. <i>Auditabilidad.....</i>	52
IV.7.2. <i>Coherencia Interna.....</i>	53

IV.7.3. <i>Criterio de Relevancia</i>	53
IV.8. <i>Aspectos Éticos</i>	54
IV.8.1. <i>Regla de Confidencialidad</i>	54
IV.8.2. <i>Selección equitativa de los sujetos</i>	54
IV.8.3. <i>Derecho a la información</i>	54
V. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	56
VI. CONCLUSIONES	109
VII. REFERENCIAS	126
VIII. ANEXOS	140
VIII.1. <i>Anexo N°1</i>	141
VIII.2. <i>Anexo N°2</i>	142

I. INTRODUCCIÓN.

La presente investigación abordó el fenómeno de *bullying*, en el sentido de acoso escolar (Losada et al, 2007), mediante la identificación de la representación social y sus elementos constituyentes, información, saberes y creencias y actitudes, que poseen sobre este concepto las y los docentes de un determinado centro educativo de la ciudad de Chillán.

El proceso investigativo se enmarcó dentro de la metodología cualitativa, concibiendo la realidad como dinámica y cambiante, en donde la comprensión de esta no es independiente de quien la observa (Saavedra y Castro, 2007). Durante el curso de la investigación se concibió al objeto social como un todo articulado, complejo y sistémico en donde cada elemento se entiende interrelacionado con los otros componentes (Saavedra y Castro, 2007).

En cuanto a los marcos referenciales usados para esta investigación, el constructivismo social, epistemología que enmarcó el proceso investigativo, concibe el conocimiento como resultado de la interacción de la persona y su ambiente y como resultado de prácticas constructivas de los perceptores quienes crean su propia realidad (Saavedra y Castro, 2007) estableciendo consensos con los otros respecto de esta (Rodríguez, 1996). Sin la presencia del sujeto, no es posible afirmar la existencia de una realidad, pues es la persona la que construye y reinventa en cada momento su realidad (Guidano, 1987). Cada persona percibe y organiza su realidad en función de sus categorías de análisis, su historia afectiva, cognitiva y social (Saavedra y Castro, 2007).

Las representaciones sociales expresan un conocimiento creado en la dinámica de la interacción y la comunicación social, que al permanecer en el tiempo e incorporarse a la memoria colectiva, se autonomiza y se convierte en pensamiento social, sirviendo de base sobre la cual se construyen los procesos psicológicos y psicosociales que guían el comportamiento, la comunicación y las relaciones sociales (Casado y Calonge, 2001).

Dentro de los elementos de la representación social encontramos la información, esta comprende saberes y creencias, dos modos de conocimientos. El saber se

caracteriza por la presencia de evidencia y el poder de la persuasión racional (Vicente-Burgoa, 2007; Ortega y Gasset, 1945), mientras que en el creer se hacen atribuciones de veracidad o falsedad sobre un objeto en base a la credibilidad de las personas por medio de las cuales el sujeto recibe el conocimiento sobre tales atribuciones (Vicente-Burgoa, 2007). Además, la creencia posee un componente afectivo, la voluntad de creer, estableciéndose así una relación entre creencia y actitud, pues la actitud, otro componente de la representación social, puede ser entendida como un conocimiento cargado afectivamente (Germani, 1966).

La teoría foucaultiana de Poder junto a la teoría del Currículum permitieron observar al fenómeno de *bullying*, como el resultado de la reproducción social de las clases dominantes (López, 2009) mediante de la transmisión de una comprensión estereotipada y naturalizada del fenómeno por parte de los/las docentes a través del currículum oculto en los centros educativos, perpetuando de esta manera relaciones de poder asimétricas entre los estudiantes, facilitada por el aparataje de las instituciones disciplinarias mediante el ejercicio de mecanismos de control, vigilancia y técnicas para el buen encauzamiento (Foucault, 2002).

El método mediante el cual se abordó la investigación fue el método hermenéutico, cuyo análisis de datos permitió analizar tanto el contenido explícito como el latente o implícito en el discurso (Báez y de Tudela, 2007), por medio de un análisis de contenido directo e indirecto de carácter interpretativo.

Por último, se presentan los resultados obtenidos mediante la utilización de la técnica de Entrevista en Profundidad en su modalidad individual semi-estructurada (Taylor y Bogdan, 1986), la cual proveyó el contenido necesario para que la investigadora generara las conclusiones finales del estudio y a partir de estas, los alcances, limitaciones y proyecciones.

II. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

II. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

II.1. *Planteamiento del Problema.*

El fenómeno del *bullying*, si bien puede pensarse que siempre ha existido, solo empieza a ganar notoriedad desde el primer estudio realizado por Dan Olweus en Escandinavia en 1978 (Defensor del Pueblo, 2000), a su vez que surgen investigaciones fundamentalmente europeas y algunas otras desarrolladas en Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Japón. El estudio del maltrato entre escolares ha ido tomando una dimensión internacional que lo ha sacado de su invisibilidad, la cual en ningún caso significaba inexistencia (Defensor del Pueblo, 2000).

Hoy en día las escuelas han sido capaces de asumir el carácter nocivo del fenómeno, dada la repercusión que provoca tanto a nivel del desarrollo de los y las estudiantes como para el centro educativo de manera global (Berger y Lisboa, 2008 en Berger y Lisboa, 2009).

Esto ha traído consigo que los distintos gobiernos de la región incorporen dentro de sus reformas educacionales aspectos que propendan a responder a los efectos negativos detectados en las instituciones educacionales (Berger y Lisboa, 2008 en Berger y Lisboa, 2009).

Hoy en Chile existe una creciente preocupación en torno a la violencia escolar (Criteria Research, 2010), parte de esta preocupación se debe a la influencia que tiene la convivencia escolar en los logros académicos y en el desarrollo integral de los estudiantes (Pérez, 2007).

Sin embargo, esta preocupación y subsecuente sobre-exposición del tema en los medios se ha concretizado en que se tenga poca claridad sobre el significado del concepto de *bullying* (Berger, 2009). Por lo anterior, es común que cualquier situación de violencia y/o agresión sea calificada como *bullying*, por lo que resulta importante realizar distinciones conceptuales entre este concepto, agresión y violencia (Berger, 2009).

La agresividad surge cuando el individuo siente que su supervivencia está amenazada, y por lo tanto actúa para asegurar su vida de manera defensiva (Arón, 2008).

Por otra parte, la violencia supone la intencionalidad de hacer daño a un otro (García y Madriaza, 2005).

Finalmente, el *bullying* implica la imposición de uno o más individuos sobre otro/a u otros/as en base al poder, en donde se establece una relación de asimetría (Berger, 2009). Sin embargo de acuerdo a los postulados de Foucault (1994), esta asimetría de poder entre las y los estudiantes involucrados en la dinámica de *bullying* no es más que la reproducción de las relaciones de poder que se encuentran presente en la mayoría de las instituciones disciplinarias. Este desequilibrio en las relaciones de poder lleva a los individuos a separarse entre ellos obligándolos a romper los lazos con sus iguales, rompiendo con la vida comunitaria, volviéndolos hacia sí mismos y atándolos a su propia identidad de manera constrictiva (Foucault, 1994).

Esto es de suma importancia, pues en muchas ocasiones los adultos enfrentan situaciones de violencia escolar como si éstas fueran un conflicto mal resuelto, y consecuentemente potencian estrategias de resolución tales como la mediación (Berger, 2009) ignorando que la problemática central del fenómeno apunta a una reproducción del poder desigual (Díaz-Aguado, 2006) de acuerdo a los contenidos que se les entrega en una institución disciplinaria (Foucault, 2002) a través del currículum oculto de manera consciente e inconsciente (Blanco, 2009).

Por lo tanto, frente a casos de abuso de poder, la mediación escolar no tiene sentido y puede incluso ser contraproducente, puesto que en estas situaciones no existe un conflicto mal resuelto, sino más bien una parte imponiendo su fuerza (física o psicológica) sobre la otra, que participa pasivamente de la situación (Berger, 2009). La mediación escolar presenta restricciones frente a hechos que comprendan una asimetría de poder insalvable y dañina para una de las partes, así como también situaciones que incurran en maltrato grave y/o prolongado (ÁNCORA, 2008). Ambas situaciones no permiten un equilibrio de fuerzas psicológicas o de poder igualitarias, por lo tanto el o la estudiante víctima de acoso prolongado no está en condiciones de igualdad frente a su agresor u agresora (ÁNCORA, 2008). El despliegue de cualquier estrategia orientada a enfrentar el fenómeno de *bullying* se ve influenciado por las representaciones sociales que los/las docentes construyan sobre el fenómeno, ya sea en la confección de éstas o en su

implementación, pues las representaciones sociales operan como guías para la conducta (Araya, 2002).

Los problemas acosador/víctima han sido incluidos en las agendas escolares oficiales de muchos países, por lo que se han propuesto sugerencias sobre su tratamiento y prevención. De acuerdo a Olweus (1993) algunas de estas sugerencias y planteamientos parecen mal encausadas e incluso pueden resultar perjudiciales. El hecho de centrarse en exceso en cambiar el comportamiento de las víctimas para hacerlas menos vulnerables al acoso escolar, es un reflejo de lo anterior, lo que reafirma la idea de la necesidad de conocer qué representaciones construyen los/las docentes respecto al fenómeno de *bullying*, pues sus estrategias dependen de sus concepciones sobre este.

En la actualidad se arguye que los programas de prevención deben tener un carácter global, en donde la intervención tenga lugar tanto en aula como a nivel individual, enfatizando principalmente en la prevención primaria. García (1997 en Bauzela, 2008) propone que estos programas deben considerar dentro de sus objetivos el generar un clima escolar de cooperación, generar actitudes negativas hacia la agresión y conscientizar a estudiantes y docentes sobre los efectos negativos del matonismo (Bauzela, 2008).

A su vez es necesario trabajar la minimización de los actos de violencia y la distorsión de sus consecuencias, tanto en los y las estudiantes como en el aparato docente y administrativo, pues es muy común encontrar comentarios por parte de las y los estudiantes que apuntan a minusvalorar sus conductas violentas (Orpinas, 2009 en Berger y Lisboa, 2009). En cuanto a los/as educadores/as estos/as generalmente refieren que el problema de la violencia es inevitable y que los adultos no deben intervenir en estos, para darle la oportunidad a las y los estudiantes de resolver sus conflictos (Díaz-Aguado, 2006).

Estas estrategias intentan responder a la necesidad que las escuelas ofrezcan un lugar seguro que posibilite el desarrollo social y afectivo de los y las jóvenes (Cerezo, 2007). Se han de plantear programas de prevención en los cuales el punto de partida debe ser informar sobre el estado de la situación y sus consecuencias mediante la concienciación del problema para abordar la confección de programas específicos

adaptados a la realidad escolar de cada centro y que permitan asegurar ciertas garantías de éxito (Cerezo, 2007).

Estamos, pues, ante un fenómeno de amplias repercusiones, ya que afecta a toda la comunidad educativa: padres/madres, profesores/as y estudiantes. Cuando se hace evidente, genera un gran desconcierto en los educadores y educadoras, en parte debido a la ausencia de pautas de actuación para afrontarlo y controlarlo (Cerezo, 2007).

Del estudio de Defensor del Pueblo realizado por Del Barrio et al (2000) sobre la Violencia en la Educación en España, se desprende que los profesores atribuyen dicho problema sobre todo a causas personales o familiares de los alumnos que están, por lo tanto, fuera de su control, constituyendo esto una representación que dificulta la prevención desde la escuela (Díaz-Aguado, 2006).

En la educación chilena, las intervenciones curriculares diseñadas para promover una actitud anti-acoso dentro del aula y habilidades para resolver conflictos, han resultado infructuosas (Trautmann, 2008). Esto se explica debido a que el *bullying* es un proceso sistémico resultado de un fenómeno socio-cultural, por lo tanto es improbable que las intervenciones que apunten a un solo nivel tengan un impacto más alentador (Trautmann, 2008). Por otra parte las medidas adoptadas por los establecimientos educacionales tienden a ser reactivas más que proactivas (Berger, 2009).

En nuestro país, el psicólogo Patricio Madriaza, considera las políticas públicas con respecto a la violencia escolar como insuficientes. Estas políticas no logran llegar a las comunidades escolares con planes de acción claros, y no cuentan con equipos ministeriales con capacidad de acción eficiente (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN], 2009). La investigación sobre el tema y evaluación de impacto de los programas de intervención también resultan escasas (BCN, 2009), por lo que existe una necesidad imperante de contar con recursos contextualizados para dar respuesta a esta problemática (López, 2009).

II.2. **Justificación.**

El planteamiento más aceptado actualmente, es que el *bullying* es un fenómeno de naturaleza sistémica (Trautmann, 2008).

La investigación sobre *bullying* tiende a centrarse en los porcentajes, identificando y prediciendo a las víctimas, y los tipos de escuela y ambientes en los que más probablemente se dará (Sullivan et al, 2005). El diálogo entre las actuales teorías explicativas del fenómeno y el alcance del concepto de Currículum Oculto y de Poder, abordados en esta investigación con una metodología cualitativa, puede significar el profundizar la comprensión que se tiene del fenómeno de *bullying*, a la vez que complementaría las teorizaciones existentes, contextualizándolas, dado que tal metodología permite la construcción de un tipo de conocimiento que capta el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural (Sandoval, 2002).

El identificar la representación social y sus componentes, significa visibilizar los elementos susceptibles de ser transmitidos, a través del currículum oculto (Torres, 1994), dentro del contexto de una institución disciplinaria como lo es un centro educativo (Foucault, 2002), ganando, a la vez, comprensión sobre la toma de decisiones de acercamiento o distanciamiento con respecto al fenómeno, ya que los elementos estudiados son determinantes en el proceso de construcción social de la realidad (Bolívar y Fabio, 2006).

Retamal (2011) visibiliza la imperante necesidad de ampliar y profundizar la mirada epistemológica del fenómeno de *bullying*, puesto que actualmente las políticas públicas así como las políticas internas de cada establecimiento no están respondiendo de manera adecuada al fenómeno, siendo este tan relevante en la vida cotidiana de las escuelas.

Según Arón y Milicic (1999) lograr una convivencia pacífica significa ser capaz de registrar las situaciones violentas y de generar espacios y ambientes propicios para una convivencia armónica y solidaria, por lo que identificar los elementos invisibles contradictorios con este propósito, esto es, los contenidos transmitidos por los docentes en el aula mediante el currículum oculto, resulta relevante.

II.3. Preguntas de Investigación primaria y secundarias.

Primaria:

¿Cuál es la **representación social** de *bullying*, que posee un grupo de docentes, en un determinado centro educativo?

Secundarias:

¿Cuál es la **información** que poseen las y los docentes del centro educativo, con respecto al fenómeno de *bullying*?

¿Cuál es la **actitud** que presentan las y los docentes del centro escolar ante el fenómeno de *bullying*?

II.4. Objetivos General y Específicos.

General:

Identificar la **representación social** de *bullying* que posee un grupo de docentes, en un determinado centro educativo.

Específicos:

Conocer la **información** que poseen las y los docentes del centro educativo, con respecto al fenómeno de *bullying*.

Conocer la **actitud** que presentan las y los docentes del centro escolar ante el fenómeno de *bullying*.

III. MARCO REFERENCIAL.

III. MARCO REFERENCIAL.

III.1. Antecedentes Teóricos.

III.1.1. Representación Social.

El concepto representación social fue desarrollado por Moscovici a mediados del siglo XX en su estudio sobre la representación social del psicoanálisis en la sociedad francesa (Moscovici, 1979 [1961] en Villarroel, 2007). Estudió cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social, a partir de sus elaboraciones, propuso una teoría cuyo objeto de estudio es el conocimiento del sentido común enfocado desde una doble vía: desde su producción en el plano social e intelectual y como forma de construcción social de la realidad (Banchs, 1988). Para Moscovici (2003), la teoría de las representaciones sociales se ocupa del conocimiento cotidiano que caracteriza el pensamiento y la actuación de determinados grupos o colectividades. Las representaciones sociales designan tanto el proceso de representación, como el producto de dicho proceso.

La teoría de las representaciones sociales ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas estudiadas que no se circunscribe a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a las estructuras sociales más amplias como, por ejemplo, las estructuras de poder y de subordinación (Araya, 2002).

“Las representaciones sociales, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo” (Araya, 2002. p.11).

Las representaciones sociales son elaboradas, compartidas y adquiridas por un grupo social a partir de la interacción y la experiencia de sus miembros, y de las

informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que reciben y transmiten a través de la tradición, la educación y la comunicación social (Laboratorio Universitario de Estudios Sociales [LUES], 2008), son una forma de reconstrucción mental de la realidad generada en el intercambio de información (Mora, 2002). Se desprende de lo anterior, que las representaciones sociales asociadas al fenómeno de *bullying* son construidas y reconstruidas en el centro educativo a partir de la información que circula socialmente, así como de la tradición, definiendo la forma en que se actúa respecto a lo representado. Sin embargo, no se trata de una simple reproducción, sino de una reconstrucción mediada por la experiencia vital del sujeto en un ámbito cultural determinado, esto es, cada centro educativo existe en un contexto social particular y único y la forma en que re-construye su propia representación social de *bullying* y su manera de simbolizarla y expresarla constituye un proceso activo, pudiendo construir representaciones sociales novedosas que riñen con las hegemónicas (Bolívar y Fabio, 2006). Estas representaciones sociales se constituyen en realidad social en tanto conforman y se apoyan en fenómenos recurrentes y considerados colectivamente como reales (LUES, 2008).

Las representaciones sociales definidas por Moscovici (1984), pueden ser analizadas desde tres dimensiones interdependientes para aproximarnos a su contenido. Estas dimensiones son el campo de representación, la información y la actitud (Moscovici, 1979). En consecuencia, según postula Araya (2002), conocer o identificar una representación social implica determinar qué se sabe, qué se cree, cómo se interpreta y qué se hace o cómo se actúa. Esta separación responde al propósito de facilitar su estudio (Mora, 2002), estando dos de estas dimensiones enlazadas a los objetivos específicos de la presente investigación, orientándola de manera holista (Gutiérrez, 1998).

La dimensión del campo de representación se refiere al tipo de organización interna que adoptan los elementos cuando quedan integrados en la representación. Constituye el conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social (Araya, 2002). Remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación. La amplitud de este campo varía, englobando tantos juicios sobre el fenómeno de *bullying* como aserciones sobre el mismo o los diversos tipos

de personas dispuestos a recurrir al uso del concepto de *bullying* (Moscovici, 1979). Al referirse a la organización de los elementos de una representación, esta dimensión no será abordada en la presente investigación, pues excede metodológicamente sus alcances.

En cuanto a la dimensión de la información, esta es la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social. Se puede distinguir la cantidad de información que se posee y su calidad, particularmente, su carácter más o menos estereotipado o prejuiciado, el cual revela la presencia de la actitud en la información (Araya, 2002), esto es, lo que los docentes saben y creen sobre el fenómeno de *bullying*. Esta dimensión conduce a la riqueza de datos o explicaciones sobre la realidad construida por las personas en sus relaciones cotidianas.

El origen de la información es, asimismo, un elemento a considerar pues la información que surge de un contacto directo con el objeto, y de las prácticas que una persona desarrolla en relación con él, tiene unas propiedades bastante diferentes de las que presenta la información recogida por medio de la comunicación social (Araya, 2002), de ahí la distinción entre saber y creencia.

Etimológicamente, “saber” proviene del latín *sapere*, que significa literalmente “saborear”, por lo tanto, solo podemos saber lo que podemos degustar. El sentido del gusto se consideraba como un medio objetivo para conocer las cosas (Vicente-Burgoa, 2007). Ampliando su sentido, significa: conocer algo experiencialmente. Esto es, solo podemos saber aquello de lo que somos testigos inmediatos, pues se “degusta” de forma directa (Vicente-Burgoa, 2007). Sin embargo, el saber no solo se refiere a lo experimentado sensitivamente, sino que a todo lo que se conoce con certeza y evidencia racional, pues aquello es comprobable y demostrable (Vicente-Burgoa, 2007).

A su vez, según postula Vicente-Burgoa (2007), las creencias son conocimientos de los que no se tiene certeza ni evidencia y son el producto de una modalidad de conocimiento de segundo grado, pues presupone siempre el conocimiento científico (saberes) de algún otro. Por esto, las creencias surgen a partir de la comunicación con

otros, y se basan en el asentimiento respecto a la confianza o credibilidad que ofrecen los responsables de tal comunicación (Vicente-Burgoa, 2007) y se alimentan de las representaciones sociales que cultiva su grupo de referencia (Rodríguez, 2003). Las creencias de un sujeto pueden, sin importar que puedan ser tautológicas o insuficientes, forman una amalgama de explicaciones que permite al sujeto dar cuenta de la realidad (Rodríguez, 2003). En las creencias se hacen atribuciones de veracidad o falsedad sobre un objeto, sin embargo, la adhesión por una u otra no es producida por la comprobación personal del sujeto, sino que en virtud de la credibilidad de las personas por medio de las cuales el sujeto recibe el conocimiento sobre tales atribuciones. Según este autor, dado que la credibilidad no suele ser totalmente evidente, es decir, no se basa en una demostración, el acto de creer requiere necesariamente de un margen de voluntariedad (Vicente-Burgoa, 2007).

Para Ortega y Gasset (1945) las creencias nos poseen y nos preceden, siendo compartidas sin necesidad de cuestionarlas ni de formularlas explícitamente, pues no se llega a ellas como consecuencia de la actividad intelectual, sino que fundamentalmente por herencia cultural, por la presión de la tradición y de la circunstancia. La propagación de creencias incluso puede ser entendida como un asentimiento espontáneo y a veces irreflexivo de lo comunicado por otros (Vicente-Burgoa, 2007).

Según Vicente-Burgoa (2007), la diferencia entre creencia y saber radica en que el saber coincide o incluye un conocimiento depurado y científicamente garantizado, esto es, posee evidencia, mientras que la creencia carece de esta. Aún cuando el sujeto creyente pueda razonar sobre su creencia y justificarla en casos determinados, a saber, cuando el sujeto del cual recibe el conocimiento cuenta con un nivel suficiente de credibilidad, esta no cambia substancialmente, al contrario, las justifica como lo que son: actos de confianza (Vicente-Burgoa, 2007).

La dimensión de la actitud representa la orientación favorable o desfavorable en relación al objeto representado y se puede considerar como el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación social (Mora, 2002). Es definida como la tendencia o predisposición aprendida, más o menos generalizada y de tono afectivo, a responder evaluativamente de modo persistente y característico, con referencia a una

situación, idea, valor, objeto, persona o grupos de personas (Young, 1963). Su identificación no ofrece dificultades ya que las categorías lingüísticas contienen un valor, un significado que por consenso se reconoce como positivo o negativo, por tanto, es la más evidente de las tres dimensiones (Araya, 2002).

Constituyen el elemento más primitivo, resistente y afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Moscovici (2003), considera la actitud como uno de los elementos de la representación, pues no es posible desarrollar una actitud frente a un objeto si previamente no se ha elaborado una representación del mismo. Es decir, una persona o un grupo puede tener una reacción emocional sin necesidad de tener mayor información sobre un hecho en particular (Araya, 2002).

Según Kanner (1935), las actitudes se expresan como reacciones afectivas provocadas por alguna situación u objeto, dependiendo estas reacciones menos de sus factores objetivos, que de la forma en que aparecen ante el sujeto. Según este autor, las actitudes son creadas por las actitudes de los demás, que influyen en ellas y pueden modificarlas. La persona está sujeta a esta influencia desde la niñez como un molde de fuerzas, configurando a través del tiempo el conjunto de actitudes de un adulto. Esta configuración, se construye sobre dos fundamentos integrados: La base de la experiencia del sujeto y el ambiente de su actitud, la cultura. Ninguno de estos dos fundamentos puede ser comprendido sin el otro y permiten situar al individuo en el punto medio entre las instituciones que modelan y dirigen su adaptación al mundo exterior, y las necesidades biológicas que le exigen satisfacción. En concordancia, Germani (1966) postula que la actitud es fuertemente definida por la sociedad, que impone modelos específicos de actitud en todas las esferas de la vida social.

Para efectos de esta investigación, la información que manejaban los docentes acerca del fenómeno de *bullying* fue diferenciada como perteneciente a uno de los dos modos de conocimiento antes descritos en función de la existencia o no de argumentos razonados que lo expliquen (Vicente-Burgoa, 2007).

Si bien, ambas formas de conocimiento son transmitidas a los estudiantes, pues estos hacen suyas las concepciones, las actitudes y los comportamientos de sus maestros

(Santos, 2001a), la importancia de hacer tal distinción entre modos de conocimiento radica en el sesgo personal que cada uno posee en función de su relación con la propia organización actitudinal, base de los propios valores (Gairín, 1991; Herrera 2007). A saber, el asentimiento al conocimiento científico es producto de la fuerza de la evidencia que posee, mientras que en el conocimiento credencial, este se debe al componente afectivo, a la voluntariedad de creer, dada la credibilidad de la fuente de la información (Vicente-Burgoa, 2007). Es así como se establece la relación entre creencia y actitud, pues la actitud supone un elemento cognoscitivo previo, luego, la actitud puede ser entendida como un conocimiento cargado afectivamente (Germani, 1966).

Dado que la organización actitudinal del sujeto se orienta a sus valores, estos son determinantes a la hora de resaltar ciertas creencias respecto de otras (España, 2008). Se desprende de lo anterior, que distinguir claramente las creencias de los docentes es acercarse de manera directa a sus actitudes y sus valores. Concretamente, los docentes pueden asentir a la información que reciben con respecto al fenómeno de *bullying*, conllevando la toma de decisiones respecto del mismo, guiados más por sus valores que por la fuerza de la evidencia de tal información.

Según la mirada de Moscovici (2003) las representaciones sociales son consideradas como un tipo de conocimiento diferente del conocimiento científico pero proveniente de él. Las diferentes formas de seleccionar la información proveniente del conocimiento científico a la que se asiente, es explicada por Dreyfus (1995), quien propone tres modos en los que una persona puede relacionarse con el conocimiento científico:

- 1) Adoptando una actitud o tomando decisiones basándose solo en valores, sin intervención del conocimiento científico.
- 2) Seleccionando una teoría científica para justificar una actitud.
- 3) La actitud y las decisiones resultan de la interacción entre conocimiento científico y valor.

Solo a través del tercero de estos modos es posible criticar la forma en que circula el conocimiento científico, la deformación y las representaciones mitificadas impuestas a la gente dadas sus relaciones con el poder (Foucault, 1994). De ahí la importancia de conocer los saberes de los docentes respecto al fenómeno de *bullying*, pues suponen una posible forma de resistencia al régimen de saber (Foucault, 1994).

En los tres modos descritos está presente un componente relativo a la herencia cultural y la experiencia personal del sujeto sometido al moldeamiento de la sociedad, ya sea en forma de actitud (Kanner, 1935), de valor (Marín, 1976) o creencia (Ortega y Gasset, 1945), esto es, un componente estrechamente relacionado al ejercicio del poder sobre el sujeto dentro de instituciones disciplinarias y sometido a relaciones de poder que emergen en la vida cotidiana (Foucault, 1994).

En la escuela, el docente transmite de manera implícita a través del currículum oculto, actitudes, valores y creencias (Torres, 1991; Blanco, 2009), razón por la cual, resulta ser una forma en la que el poder puede ser ejercido a través de una serie de comunicaciones reguladas (Foucault, 1979). El enraizamiento del poder y las dificultades que surgen para desprenderse de él, provienen de sus lazos con la escuela y otras instituciones disciplinarias (Foucault, 1979).

III.1.2. *Bullying*.

Etimológicamente, el término *bullying* proviene de la palabra neerlandesa “boel”, que significa amante o hermano. Su significado se deterioró y derivó a “agitador” y luego a “abusador del débil”. Tal vez tal deformación fue influenciada por la palabra “bull” (“toro” en inglés), pero un significado que conecta la primera acepción, “amante” con la de “ruffian” o “agitador” puede ser la de “protector de una prostituta”, que fue uno de los usos del término “bully” (Harper, 2012).

Espelage y Swearer (2003), se refieren al *bullying* como el comportamiento repetido en el tiempo de acciones negativas tales como insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresión física de un individuo/a o grupo hacia otro u otra que se convierte en víctima (Espelage y Swearer, 2003). Esta acción o acciones negativas e intencionadas, sitúan a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios

medios, pues el *bullying* implica una relación de poder asimétrica lo que dificulta las posibilidades de defensa de la persona hostigada (Olweus, 1998). Este desequilibrio de poder puede ser tanto real como percibido (Pick, 2008 en Berger y Lisboa, 2009).

Olweus (1998) define el *bullying* como un fenómeno social que se produce en un determinado grupo y no en otro y forman parte de él, tanto los implicados como los no implicados, observadores o testigos, docentes y familias. Se tiene de esta manera una concepción sistémica del concepto dando prioridad a las interacciones que se manifiestan entre los miembros de un grupo y sus consecuencias directas sobre la conducta de las víctimas (Kerman, 2010).

Actualmente, en la legislación chilena (Ley N° 20.536, 2011) se define acoso escolar como:

“Toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizada fuera o dentro del establecimiento educacional por estudiantes que, en forma individual o colectiva, atenten en contra de otro estudiante, valiéndose para ello de una situación de superioridad o de indefensión del estudiante afectado, que provoque en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave, ya sea por medios tecnológicos o cualquier otro medio, tomando en cuenta su edad y condición” (p.1).

Sin embargo es Díaz-Aguado (2006), quien nos entrega una definición del concepto más completa. Se refiere al *bullying* como un tipo de violencia específica, en donde se evidencian cuatro características.

1. Implica diversos tipos de conductas negativas, tales como, burlas, insultos, amenazas, intimidación, agresiones físicas y aislamiento sistemático.
2. Estas conductas se repiten y prolongan en el tiempo. El contacto habitual que genera el centro educativo favorece que las personas se encuentren con frecuencia y en periodos de tiempo de cierta duración.

3. El hostigador, generalmente apoyado en un grupo, provoca a una víctima que se encuentra indefensa, puesto que no puede salir por sí misma de la situación de acoso.
4. Esta situación es mantenida y reforzada debido a la ignorancia o pasividad de observadores y testigos que rodean al hostigador/es y la/s víctima/s.

El acoso es utilizado por los agresores como una forma destructiva de demostrar su poder, sobre una víctima que creen incapaz de defenderse por sí misma, a la vez que es percibida como indefensa por parte del sistema social en cuyo contexto se produce el acoso. La impunidad, la minimización y la conspiración de silencio son sus principales aliados (Díaz-Aguado 2006).

Según López et al. (2009) existe una línea de investigación proveniente de las teorías críticas de la sociología de la educación que plantea la violencia en la escuela como una reproducción de las clases dominantes a través de los sistemas sociales, siendo uno de estos sistemas el sistema educativo. En este sentido, Ravazzolla (1997) señala que los sistemas autoritarios componen sistemas sociales que se caracterizan por generar violencia en su interior, que tienen una organización estable y rígida, y cuyo esquema general lleva al abuso, pues sus miembros tienden a perpetuar jerarquías consideradas como inamovibles. Concordantemente, Contador (2001) postula que la escuela chilena es violenta en la misma medida que nuestra sociedad lo es, pues en algún grado está reproduciendo los patrones culturales existentes. En esta misma línea Ruiz (2006) plantea que “la escuela es la continuidad de violencias políticas y culturales; de negación de contradicciones políticas; de inclusión excluyente” (p. 369).

Para Foucault (1984), el acto pedagógico impone arbitrarios culturales en los que está presente la violencia de manera simbólica, de la cual uno de sus efectos es la búsqueda del “chivo expiatorio” a través de la figura del matón o *bully* (Flores, 2003; Girard, 1978) para dar sentido a la violencia a través de interacciones que construyen fuertes lazos sociales (Flores & García, 2001; García & Madriaza, 2005).

Siguiendo los postulados de Berger (2011), la presente investigación adoptó como teoría explicativa del fenómeno un modelo sociocultural. Esta perspectiva ecológica propone que lo que sucede en los niveles más cercanos al individuo se relaciona íntimamente con lo que ocurre a nivel macro, vale decir, las manifestaciones de violencia de las y los estudiantes responden a formas de violencia en niveles superiores de la sociedad. Cabe señalar que no es una mera reproducción de las conductas a base de modelado, sino más bien la perpetuación de maneras de relacionamiento existentes en nuestra sociedad que se sustentan en la base de relaciones de poder en donde la asimetría de este es característica.

El fenómeno de *bullying* fue abordado desde la perspectiva de la existencia de grupos con diferencias de poder y status basadas en antecedentes históricos y culturales (Berger, 2009) reproducidos por las instituciones disciplinarias por medio de sus mecanismos de control y vigilancia (Foucault, 2002).

Se debe precisar que desde la perspectiva foucaultiana, el poder está presente en todas las relaciones sociales, no es algo que se distribuye de acuerdo a quienes lo poseen o detentan y quienes no, sino más bien se debe considerar como algo que circula y atraviesa todo el cuerpo social como una fuerza productora de cosas, acciones, saberes y discursos (Foucault, 1979).

El poder es una relación bilateral, recíproca y desequilibrada, que se cristaliza en las relaciones sociales, en donde dos o más sujetos (o actores sociales) tienen la capacidad de influirse mutuamente, aunque en distinta magnitud, dependiendo de los límites sociales construidos que influyen en el quehacer de las personas (Foucault, 1979).

Lo que define una relación de poder es que esta es un modo de acción que no opera directamente sobre los otros, sino sobre las acciones de los otros, en aquellas acciones existentes o en aquellas que pueden generarse en el presente o en el futuro (Foucault, 1979). Por el contrario, una relación de violencia actúa sobre un cuerpo o cosas, ella fuerza, doblega, destruye, o cierra la puerta a todas las posibilidades. La relación de poder posibilita un campo entero de respuestas, reacciones, resultados y posibles invenciones a las que pueden abrirse quien está enfrentado a una relación de poder (Foucault, 1979).

Además de relaciones de poder, es necesario distinguir otro tipo de relación: los relacionamientos de comunicación (Foucault, 1994). Estos últimos transmiten información por medio del lenguaje, de un sistema de signos o cualquier otro sistema simbólico. Aún cuando comunicar es siempre una forma de actuar sobre otra persona o personas, la producción y circulación de los elementos de significado pueden o no tener como objetivo o como su consecuencia resultados en el terreno del poder (Foucault, 1994). Los relacionamientos de comunicación implican actividades con un propósito y por efecto de la modificación del campo de la información entre sujetos, producen efectos de poder. A saber, un gobierno, con el propósito de estructurar el posible campo de acción de las personas, ejecuta modalidades calculadas de acción e impone relaciones comunicacionales determinadas (Foucault, 1994), dentro de las cuales podemos encontrar el currículum prescrito y el evaluado, siendo estos la prescripción de contenidos a ser transmitidos en la escolaridad obligatoria, a la vez que funcionan como una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar, provocando en último término, efectos de poder. Se grafica en lo anterior, cómo estos dos tipos de relacionamientos se superponen uno sobre otro, se mantienen recíprocamente y se usan mutuamente como medios para un fin (Foucault, 1994). Con todo, el *bullying*, entendido como una relación de poder asimétrica entre estudiantes (Olweus, 1998), es la reproducción de la relación de poder establecida entre docente y estudiante respecto de quien detenta el saber (Foucault, 2002), relación que, a su vez, es el efecto de poder que tiene la relación comunicacional entre un gobierno y los individuos, institución disciplinaria mediante, con el propósito de estructurar las posibilidades de acción de estos últimos (Foucault, 1994).

III.1.3. Centro Educativo.

Considerado como institución socializadora, el centro educativo cumple un papel determinante en los procesos de desarrollo y formación del ser humano (LUES, 2008).

La Ley General de Educación chilena (2009) considera la educación como un proceso de aprendizaje y formación permanente, personal, cultural y social mediante la transmisión y el cultivo de valores. Ve a las instituciones educativas como las

responsables de ejercer este papel acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad.

El centro educativo es un espacio público, de relaciones, en donde se debe generar una conciencia que una al estudiante con su realidad y le enseñe a convivir y a aprender a convivir en tanto se relacione con los otros y otras (Rodríguez, 1992). En este espacio relacional las representaciones sociales son elaboradas, compartidas y adquiridas por sus miembros y se reciben y transmiten a través de la tradición, la educación y la comunicación social (LUES, 2008). Según Foucault (1994) tanto las instituciones como las escuelas son espacios disciplinarios en donde el poder emerge en nuestra vida cotidiana, categoriza al individuo, le impone una ley de verdad que él tiene que reconocer y al mismo tiempo otros deben reconocer en él. La escuela es una institución que utiliza una forma de poder que construye sujetos individuales.

Los centros educativos a través de su aparato docente, haciendo uso de las Bases Curriculares de Enseñanza, tienen como propósito hacer entrega del currículum a las y los estudiantes (MINEDUC, 2012). Para Whitty (1985) el currículum es considerado como una invención social que evidencia elecciones sociales de carácter consiente e inconscientes que están relacionadas a los valores y creencias de las ideologías dominantes dentro de la sociedad. La prescripción de un currículum evidencia el carácter de institución disciplinaria que tiene la escuela, siendo el currículum una de sus principales tácticas de control, ya que impone diferentes estadios separados por pruebas graduales, determina programas que deben desarrollarse durante una fase determinada que implican ejercicios de dificultad creciente, calificando a los individuos según su desempeño. En concordancia, Foucault (2002) describe la pedagogía bajo el régimen disciplinario como una pedagogía analítica, muy minuciosa en su detalle al descomponer hasta sus elementos más simples la materia de enseñanza, jerarquizando en grados exageradamente próximos cada fase del progreso.

Bernstein (1977) define el currículum como una selección cultural con propósitos formativos, con el fin de organizar la trayectoria de los y las estudiantes en el tiempo y que, respecto de los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye a comunicar, es un regulador mayor de su experiencia futura.

En nuestro país son las Bases Curriculares para la Educación las que constituyen el documento principal del currículum nacional (MINEDUC, 2011), este tiene por misión proporcionar una base cultural común a la totalidad del estudiantado estableciendo para cada nivel y curso objetivos de aprendizajes comunes.

Gimeno (1998) propone 6 niveles o fases en el proceso de objetivación del significado del Currículum:

El currículum prescrito: Prescripción u orientación del contenido curricular en la escolaridad obligatoria. Actúan de referencia en la ordenación del sistema curricular. En nuestro país dichos contenidos se encuentran estipulados dentro de las Bases Curriculares de Enseñanza las cuales establecen cuáles son los objetivos mínimos de aprendizaje que deben alcanzar todos los establecimientos escolares del país en cada nivel y asignatura (Educarchile, mayo 2012).

El currículum presentado a los profesores: traducción e interpretación por parte de los docentes del significado y contenido del currículum prescrito. Esta labor generalmente es desempeñada por los libros de texto.

El currículum moldeado por los profesores. Los y las docentes moldean a partir de su cultura profesional las propuestas curriculares, realizan la labor de traducir los significados de estas. Esta labor de traductor/a queda de manifiesto en la programación que realizan para entregar los contenidos estipulados por el currículum prescrito.

El currículum en acción: Está guiado por los esquemas teóricos y prácticos de las y los docentes concretizados en tareas académicas, las cuales pueden ser entendidas como elementos que dan forma a la estructura de la acción pedagógica. A través de estas prácticas se aprecia el significado real de lo que son las propuestas curriculares.

El currículum realizado: Surge como consecuencia de la práctica. Esta provoca efectos de diversa índole los cuales repercuten tanto a nivel cognoscitivo, afectivo, moral, social, psicológico, etc. Estos efectos traen consigo rendimientos valiosos y prominentes del sistema pedagógico los cuales son visibilizados, apreciados y atendidos. Sin embargo se producen otros muchos efectos ocultos de la enseñanza los cuales no alcanzan a ser

apreciados, ya sea por falta de sensibilidad, la complejidad de estos o sus efectos generalmente a medio o largo plazo.

El currículum evaluado: Es el mecanismo que busca resaltar determinados componentes sobre otros, impone criterios de relevancia para la enseñanza del profesor y el aprendizaje de los estudiantes, en orden a verificar que aspectos del currículum prescrito fueron resaltados y cuales omitidos en el nivel del currículum en acción. A través del currículum evaluado los aprendizajes escolares adquieren la peculiaridad de ser actividades y resultados valorados y se ejerce el control del saber inherente a la función social estratificadora de la educación.

Es en este nivel en donde el poder disciplinario se ejerce a través del mecanismo que Foucault (2002) llama “examen”. El examen es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible, pues evidencia de manera dramática la posición de los individuos dentro de una jerarquía: evaluador/evaluado (Foucault, 2002). Es en el examen donde también aparecen las modalidades calculadas de acción del gobierno, orientadas a actuar sobre las posibilidades de acción de los otros. Gobernar, en este sentido, es estructurar el posible campo de acción de los otros (Foucault, 1994).

Siguiendo los postulados de Gimeno (1998) existe un currículum implícito u oculto el cual se encontraría, de acuerdo a sus 6 niveles, dentro del Currículum en Acción.

El currículum oculto es el conjunto de actividades, valores, creencias (Blanco, 2009), conocimientos, destrezas, actitudes (Torres, 1994), normas y comportamientos (Martínez-Otero, 2000) que se adquieren mediante el proceso de enseñanza aprendizaje, el cual involucra todas las interacciones que se suceden a diario en las aulas y que no se manifiestan de manera explícita como metas educativas intencionales (Torres, 1994). El currículum oculto funciona de manera implícita y silenciosa a través de los contenidos culturales, no es producto de una planificación conspirativa del colectivo docente (Torres, 1991), sino consecuencia de la escolarización, ambiente de aprendizaje, su organización y prácticas educativas (Martínez-Otero, 2000).

Los y las docentes manifiestan de manera implícita estos contenidos mediante su actuar en el aula, probablemente de manera inconsciente (Blanco, 2009). Esto se manifiesta de manera latente a través de comentarios y formas de proceder que refuerzan determinadas conductas en el aula y exaltan o devalúan ciertas situaciones, como también, manifestaciones que evidencian qué es más y menos relevante. Toda intervención docente conlleva este tipo de currículum y produce un aprendizaje que puede llegar a ser más potente que el que es transmitido de manera explícita a través del currículum oficial (Fernández Balboa, 2004).

Para Santos (2001a) los y las estudiantes hacen suyas las concepciones, las actitudes y los comportamientos de sus maestros, ya que no solamente aprende de sus maestros, sino que también aprende a sus maestros.

De acuerdo a los principios valóricos de las Bases Curriculares para la Enseñanza (MINEDUC, 2012), estos apuntan al desarrollo y autoafirmación personal, otorgando sentido a la existencia personal y colectiva. Se pretende procurar la libertad de cada individuo/a para razonar, valorar y discernir, acciones que son fundamento de la conducta responsable y moral. La educación debe contribuir a la realización tanto espiritual como material de cada persona, facilitar la posibilidad de desarrollarse libres y conscientes de su dignidad. Tiene que propender a forjar el carácter moral regido por el amor, la verdad, solidaridad, tolerancia, justicia, belleza, el sentido de nacionalidad y el afán de trascendencia personal.

Las Bases Curriculares (MINEDUC, 2012) promueven un conjunto de actitudes específicas que se integran a los conocimientos y las habilidades propios de cada disciplina y que derivan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Estos últimos derivan de los Objetivos Generales de enseñanza y se refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los estudiantes. Por ello, tienen un carácter más amplio y general, su logro depende de la totalidad de los elementos que conforman la experiencia escolar (MINEDUC, 2012).

Los OAT son logrados mediante las experiencias tanto en aula como en las diversas instancias de la vida escolar. Son promovidos a partir de los aprendizajes de las

asignaturas, los ritos y normas de la escuela, las dinámicas de participación y convivencia, los símbolos, el ejemplo de los adultos, entre otros aspectos (MINEDUC, 2012).

La Educación debe dar la oportunidad de desarrollar las actitudes y virtudes necesarias para participar responsable y activamente en una sociedad democrática y libre (MINEDUC, 2012). En sus objetivos, las Bases Curriculares evidencian oportunidades para la adquisición de un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad chilena, de valores y normas de convivencia pacífica, de reconocimiento de sus derechos y los de los demás, como también el desarrollo de la responsabilidad y la perseverancia en el trabajo (MINEDUC, 2012).

El currículum plantea actitudes a inculcar en las y los estudiantes respecto a dimensiones como desarrollo personal, aprendizaje y relación con el conocimiento, disciplina de estudio y trabajo personal, trabajo en equipo, manejo de evidencia, verdad y criticidad, diálogo y manejo de conflictos, entorno natural, entre otras (MINEDUC, 2009).

Se plantean como objetivos el establecimiento de estrategias reflexivas de resolución de problemas en el ámbito escolar, familiar y social, utilizando modelos y rutinas como también aplicando de manera creativa conceptos y criterios. Se plantea el valor del carácter único de cada ser humano y la diversidad, en orden a desarrollar la capacidad de empatía con los otros y el reconociendo del diálogo como fuente de crecimiento, superación de diferencias y acercamiento a la verdad (MINEDUC, 2012).

Sin embargo las normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución de enseñanza y que son transmitidos a través del currículum oculto a los y las estudiantes (Santos, 2001a) distan mucho de los principios valóricos estipulados en las Bases Curriculares de Enseñanza (Díaz-Aguado, 2006). Es muy difícil que en el currículum prescrito se explicita que se quiere coartar las libertades de los y las estudiantes, su participación e igualdad, sin embargo es muy probable de que esto suceda en la práctica educativa dentro del aula (Santos, 2001a). Estas contradicciones influyen los significados, creencias y actitudes que finalmente adquieren las y los estudiantes a través de la observación de las prácticas,

comportamientos, normas y discursos de las y los docentes dentro del centro educativo (Santos, 2001a).

A través de la constante observación, de la repetición automática de comportamientos, del cumplimiento de las normas, de una determinada utilización del lenguaje y de la asimilación de las costumbres, acabamos asimilando en la institución educacional, una forma de ser y de estar en la cultura (Santos 2001a). Las normas que se asocian al papel del estudiante suelen ser transmitidas de manera poco clara y explícita, estas se encuentran frecuentemente en conflicto con los valores que persigue el currículum formal y resultan difíciles de comprender (Díaz-Aguado, 2006). La promoción de la igualdad contemplada dentro de los OAT (MINEDUC, 2012) no se condice con los privilegios dentro de la institución disciplinaria de las y los docentes frente a las y los estudiantes (Santos, 2001a), la promoción de participación y creatividad del estudiantado se ve truncada en la práctica debido a relaciones de poder verticales no pudiendo finalmente las y los estudiantes expresarse libremente, la creatividad es coartada mediante las practicas uniformadoras y coercitivas de enseñanza (Foucault, 2002). Se habla de dignidad como un principio valórico de enseñanza, sin embargo en la práctica se está enseñando que los profesores son más dignos que los estudiantes como para recibir un trato preferencial ya sea con baños propios provistos con papel higiénico, menús distintos a la hora de las comidas, espacios físicos confortables, mobiliario más cómodo, etc. (Santos, 2001a).

De acuerdo a Santos (2001a) mediante mecanismos ocultos en el currículum se transmite: a) Una concepción del poder más cercana al privilegio y prebendas que al servicio o exigencias democráticas. El uso de los espacios está regido por el beneficio, interés y capricho de unos pocos más que por la lógica, la racionalidad y la ética (Heras, 1997). b) Los escenarios de aprendizaje nos dan a entender que es el profesor quien tiene el saber, los estudiantes no pueden aprender nada de sus pares. c) El uso del tiempo en el aula se distribuye de forma jerárquica siendo el docente quien dispone de la mayor cantidad de tiempo para hablar, puesto que él es quien sabe más. d) Verdad es lo que la autoridad dice que es verdad. e) A través de procesos de selección y clasificación se aprende a competir, a compararse con los otros. Todos estos puntos se contraponen a la

promoción de valores que fomentan la autonomía e igualdad dentro del ámbito escolar (MINEDUC, 20012).

Jackson (1968) plantea que es por medio del currículum oculto que se intenta transmitir las expectativas asociadas al rol del estudiante como lo son la sumisión y obediencia por ejemplo, las que entran en contradicción con los principios valóricos del currículum prescrito que contemplan actitudes tales como la autonomía, capacidad crítica, etc. El currículum oculto sería, según la mirada foucaultiana, la táctica de la institución disciplinaria para construir, con los cuerpos, las actividades codificadas y las aptitudes formadas, unos aparatos donde el producto de los diversos individuos se encuentra aumentado por su combinación calculada (Foucault, 2002).

Jackson (1968) destaca tres aspectos del currículum oculto que dirigen y concluyen en el aprendizaje de la sumisión y la heteronomía:

La monotonía de la vida escolar:

Dentro de las salas de clases los estudiantes deben aprender a esperar, a tener paciencia, a mantenerse quietos e inmóviles durante largos periodos de tiempo, ignorando a sus compañeros y sus propias necesidades (Jackson, 1968). Concordantemente, para Foucault (2002) la institución disciplinaria establece ritmos, obliga a ocupaciones determinadas y regula los ciclos de repetición. Lo anterior obedece a un principio de eficiencia en el uso de las fuerzas, a la vez que se aplica una economía positiva al uso del tiempo, esto es, la utilización teóricamente creciente del tiempo, tratando de extraer de este cada vez más instantes disponibles y, de cada instante, cada vez más fuerzas útiles (Foucault, 2002).

La naturaleza de la evaluación educativa, su carácter no explícito, sus contradicciones y la imposibilidad de que el estudiante pueda discutirla:

Para Foucault (2002), la superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere mediante las evaluaciones su máxima notoriedad.

El poder disciplinario se ejerce de manera invisible, sin embargo visibiliza a los individuos que están sujetos a él, esta visibilización obligada, mediante lo que Foucault

denomina examen, garantiza el dominio del poder (Foucault, 2002). Los estudiantes deben aprender cómo funciona este complejo mecanismo para garantizarse el máximo de recompensas y el mínimo de castigos (Jackson, 1968) y es mediante este sistema que se propende al proceso de encauzamiento de la conducta y de corrección moviéndose la evaluación entre los polos positivo y negativo (Foucault, 2002).

Los castigos tienden a diferenciar a los estudiantes unos de otros, midiendo cuantitativamente y jerarquizando en términos de valor las capacidades, en definitiva, la naturaleza del individuo (Foucault, 2002).

Las evaluaciones educativas por medio de la penalidad que implican, comparan, jerarquizan, diferencian, homogeneizan y excluyen. Todo esto apunta finalmente a la normalización (Foucault, 2002).

La fuerte jerarquización de la vida escolar y la concentración del control en el profesor.

Los estudiantes deben acostumbrarse a la diferencia de poder sustituyendo planes e iniciativas propias por los que el profesor impone (Jackson, 1968) dado el rango que ocupa dentro de una clasificación y jerarquización en un establecimiento disciplinario el cual le permite circular de cierto modo dentro de un sistema particular de relaciones, el cual se perpetúa y mantiene gracias a la implementación y combinación de tres instrumentos, estos son, la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y finalmente el examen (Foucault, 2002).

Una de las condiciones de riesgo de violencia entre escolares se encuentra en el currículum oculto, cuya presencia provoca que los valores que tratan de transmitirse explícitamente entren en contradicción con lo que se hace en la práctica (Díaz-Aguado, 2006). Hablar de solidaridad, cooperación y libertad en una institución disciplinaria, como lo son los centros de enseñanza, resulta bastante paradójico cuando son estas las que fomentan las desigualdades, el individualismo, sumisión y egoísmo entre grupos y pares (Santos, 2001a). Díaz-Aguado (2006) plantea que “difícilmente puede enseñar cooperación y respeto mutuo una escuela que no actúe de acuerdo con lo que pretende enseñar, porque tanto los valores como su antítesis se aprenden con la práctica.” (p. 26).

El discurso contradictorio de la teoría y la práctica, además de producir esterilidad, termina generando rabia y desprecio (Santos, 2001a).

Muchas veces ciertas características de los centros de enseñanza permiten la existencia de contradicciones entre lo explícito y lo oculto, respecto a las relaciones entre pares, lo cual contribuye a que se originen situaciones de *bullying* entre los estudiantes (Díaz-Aguado, 2006). Dentro de estas características encontramos:

La justificación o permisividad de la violencia como forma de resolución de conflictos entre iguales, puesto que concibe a la violencia como un recurso inevitable, una manera en que los estudiantes resuelven sus problemas sin recurrir a los adultos. Estas actitudes son abaladas por estos últimos al momento de restarse de estas manifestaciones violentas o minimizándolas, declarando que “así se hacen más fuertes”. Referente a lo anterior Losada et al (2007) plantean que el acoso escolar es considerado por los docentes parte integrante de la experiencia escolar, inherente a la dinámica propia del centro de enseñanza, como una lección más de la escuela en la que como anticipo de la vida, el o la menor tiene que aprender a resistir, a defenderse, a hacerse respetar e incluso a devolver el golpe. Sin embargo estas actitudes ponen de manifiesto la incoherencia entre la reprobación de la violencia en sus manifestaciones más graves dentro de la sociedad pero avalándola y fomentándola en la cotidianeidad de la vida escolar (Díaz-Aguado, 2006).

La segunda característica es el tratamiento habitual que se da a la diversidad actuando como si no existiera, tratamiento que trae como consecuencia que el hecho de estar en minoría, ser percibido como diferente, tener un problema o destacar con una cualidad envidiada, incrementa la posibilidad de ser escogido como víctima de acoso y aislamiento.

Y por último la falta de respuesta del profesorado ante la violencia entre escolares, que deja a las víctimas sin la ayuda que necesitarían para salir de la situación y que suele ser interpretada por los agresores como una forma implícita de apoyo. Esta inacción por parte del profesorado es relacionada con la forma tradicional de definir su papel, especialmente en secundaria, orientado casi de forma exclusiva al trabajo lectivo en aula.

Por eso resulta necesario que las escuelas reflexionen sobre su funcionamiento, que revisen sus patrones de conducta, que expongan el código moral que rige las relaciones de sus miembros (Santos 2001a).

III.2. Antecedentes Empíricos.

El *bullying* se ha caracterizado por ser un fenómeno oculto que ha estado presente desde siempre en las relaciones entre estudiantes en los centros educativos y fuera de estos, no es algo reciente, sino todo lo contrario, es algo que viene desde hace siglos pero que no ha sido hasta hace unas pocas décadas cuando en países como Suecia, Noruega, Francia, Alemania, Inglaterra o Estados Unidos se han detectado estos hechos (Losada et al., 2007). El primero que empleó el término *bullying* en sus investigaciones fue el profesor Dan Olweus, quien implantó en la década de los '70 en Suecia un estudio que culminaría con un completo programa anti-acoso para las escuelas de Noruega. Según Losada et al. (2007), en los países más avanzados de Europa el *bullying* comenzó a generar preocupación y a provocar la reacción de las autoridades desde finales de la década de los '80 y diversos colectivos comenzaron a poner de manifiesto que el fenómeno repercutía de manera grave en el desarrollo de los menores.

Nuestro país no ha quedado ajeno a esta creciente preocupación por el fenómeno y ha resguardado los derechos de los menores, estipulados en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas de 1989, referentes a la no discriminación, dignidad, tolerancia, libertad e igualdad, mediante la promulgación de la Ley sobre Violencia Escolar N°20.536, el año 2011, en donde se declara que los centros educativos deben promover la buena convivencia escolar y prevenir todo tipo de violencia ya sea esta física o psicológica, agresiones u hostigamientos.

Hasta hace algunos años el fenómeno de *bullying* se consideraba algo inevitable y ajeno a las posibilidades de intervención judicial. Se consideraba un problema de carácter privado que debía ser solventado en el seno de las relaciones entre iguales, o cuando más en el ámbito de la disciplina escolar, sin intervención del sistema judicial. (Losada et al, 2007).

Actualmente en nuestro país la ley exige que todos los actores del centro educativo, esto es, estudiantes, equipo docente, directivos, profesionales y asistentes de la educación, padres y apoderados, deben propiciar un clima escolar que promueva la buena convivencia, de manera de prevenir todo tipo de acoso escolar, razón por la cual han de recibir capacitación sobre la promoción de la buena convivencia escolar y el manejo de situaciones de conflicto. (Ley N° 20.536).

Las medidas contempladas en la ley involucran la constitución de un Consejo Escolar o en su defecto la creación de un Comité de Buena Convivencia Escolar. Todos los establecimientos educacionales deben contar con un encargado de convivencia escolar y un reglamento interno que regule las relaciones entre el centro educativo y los distintos actores involucrados. Dicho reglamento deberá incorporar políticas de prevención, medidas pedagógicas, protocolos de actuación y diversas conductas que constituyan falta a la buena convivencia escolar, graduadas según su menor o mayor gravedad. A su vez debe establecer las medidas disciplinarias correspondientes a tales conductas. Todos los actores del sistema educacional están obligados a informar cualquier conducta que implique violencia física, psicológica, hostigamiento u agresión que afecten a un estudiante del centro educativo de la cual sean testigos.

A continuación se exponen algunos de los datos estadísticos más significativos relacionados con el fenómeno de *bullying* en Chile.

El año 2005, una encuesta mundial que realizó la OMS sobre violencia y salud de estudiantes de entre 13 y 15 años, indicó que en Chile un 42% de las mujeres y un 50% de los varones reportan haber sufrido *bullying* en los últimos 30 días, en situación que el reporte de los demás países fluctuaba entre el 20% y el 65% (Pinheiro, 2006). Lo anterior da cuenta de la posición de Chile como uno de los países con más incidencia de *bullying* en relación a los demás países partícipes del estudio.

Con resultados igualmente preocupantes, las Encuestas Nacionales de Violencia Escolar y de *Bullying*, realizadas por el Ministerio del Interior y de Educación, respectivamente, dan cuenta de la presencia del fenómeno en nuestro país. A saber, la Encuesta Nacional de Violencia Escolar, realizada el año 2007, indicó que el 10,7% de los

estudiantes reportan haber sufrido *bullying* de parte de sus compañeros, presentándose un 7,6% en colegios particulares, un 9,8% en subvencionados y un 12% en municipales (BCN, 2009). Por su parte, la Encuesta Nacional sobre *Bullying, aplicada a* estudiantes de segundo medio durante el 2010, arrojó que un 86% de los encuestados declaró ser testigo de insultos y burlas frecuentemente en sus colegios (Gobierno de Chile, 2011).

Según un estudio llevado a cabo por Criteria Research (2010), en donde se entrevistó a 1.365 estudiantes entre séptimo básico y cuarto medio, de colegios privados, particulares subvencionados y municipales de nuestro país, el punto: “Rol predominante en dinámicas de violencia escolar y *bullying*” arroja los siguientes resultados: en los casos de violencia escolar, la mayoría de los estudiantes asumen el rol de testigo (54%), un 14% es ajeno; un 13% es victimario y un 16% es víctima. En los casos de *bullying*, los testigos representan el 43%; los que se sienten ajenos un 41% mientras que los victimarios un 5% y las víctimas un 9%.

Durante el año 2011, hasta el 31 de agosto, el Ministerio de Educación recibió 2.714 denuncias de maltrato escolar, lo cual significó un aumento de más de mil denuncias, equivalentes a un incremento de 66% respecto del mismo período del año 2009 (Gobierno de Chile, 2011).

En cuanto a investigaciones referentes al tema, en Chile solo en el último tiempo la preocupación se ha ido formalizando en estudios que traten de indagar sobre la magnitud del problema, así como de sus relaciones y posibles explicaciones (Madriaza, 2006).

En su estudio sobre violencia escolar, Madriaza (2006), postula que este fenómeno es el síntoma de un conflicto entre dos formas de socialización, una tradicional y otra ligada al individualismo y la globalización.

En otro estudio relacionado al tema, cuyos resultados coinciden con los estudios a nivel internacional, López (2009) profundiza sobre las conductas de intimidación y victimización en escolares de enseñanza básica de la Región de Valparaíso.

En su estudio, Villalta et al. (2007) indaga desde un enfoque cualitativo sobre los componentes subjetivos que configuran la dinámica social de la violencia en estudiantes adolescentes.

En su investigación, Trautmann (2008) explica el significado, el rol y características de los actores del fenómeno de *bullying* y sus consecuencias, además de revisar las intervenciones realizadas en los colegios y sus resultados.

Existiendo suficiente investigación de corte cuantitativo, la presente investigación cualitativa se aproxima al fenómeno de *bullying* relacionándolo con el concepto de currículum oculto, concepto cuyas implicancias en el proceso enseñanza-aprendizaje han sido estudiadas en función de su relación, por ejemplo, con el aprendizaje de valores (Díaz, 2005) y con la construcción del género (Santos, 2001b), estudios en los cuales se describe a la escuela como un factor esencial para la transmisión de los patrones culturales y como mecanismo de reproducción social, económica y cultural. A su vez, Maceira (2005), en su estudio sobre currículum oculto en la educación superior, coincide con la consideración anterior, al otorgarle a la escuela la función de reproducir formas y relaciones de poder, producto de las confrontaciones e intereses de distintos grupos de la sociedad. Además, define a esta línea de investigación como uno de los medios más efectivos para conocer la realidad institucional escolar y para comprender y erradicar las prácticas discriminadoras y/o violentas que los discursos o políticas de equidad no logran hacer desaparecer.

III.3. Marco Epistemológico.

La presente investigación se adscribió al enfoque epistemológico del Constructivismo Social. Los antecedentes del paradigma constructivista se encuentran en los trabajos de Lev S. Vigotsky y tiene un marcado énfasis en una búsqueda epistemológica sobre la génesis y desarrollo del conocimiento y la cultura (Ferreiro, 2007).

Para esta postura epistemológica, el individuo hace una construcción de lo real para sí mismo y establece consensos con los otros, respecto de aquello que llaman realidad (Rodríguez, 1996). Sin la presencia del sujeto, no es posible afirmar la existencia de una realidad, pues, es la persona la que construye y reinventa en cada momento su realidad

(Guidano, 1987). Cada persona percibe y organiza su realidad en función de sus categorías de análisis, su historia afectiva, cognitiva y social (Saavedra y Castro, 2007).

Este enfoque epistemológico entiende el conocimiento como resultado de la interacción de la persona y su ambiente y como resultado de prácticas constructivas de los perceptores quienes crean su propia realidad (Saavedra y Castro, 2007). El constructivismo social considera que todo tipo de conocimiento, tanto el sentido común como el conocimiento científico, implica una presencia activa del sujeto en la construcción y organización del pensamiento mediante abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones (Retamozo, 2011).

En la investigación en general, y en este estudio en particular, las teorías utilizadas constituyeron un marco teórico que imposibilitó su objetividad, pues constituyen modelos de sujeto, nociones de actitud, saber, creencia, *bullying*, etc. que no son verdaderos ni falsos, sino que son viables o no (Niaz, 2001). Estos modelos y nociones formaron parte del conocimiento aceptado como científico en tanto representaron una forma exitosa de relacionarse con la porción estudiada de la realidad (Glaserfeld, 1995), esto es, en tanto el marco teórico utilizado y las conclusiones de esta investigación tengan sentido para quienes compartieron su construcción. En definitiva, tanto el marco teórico utilizado como las conclusiones de esta investigación, desde el enfoque constructivista, pueden ser considerados como provisionales, pues contemplan múltiples construcciones formadas a través de negociaciones dentro de los límites de una comunidad (Popkewitz, 1998). Concordantemente, Kenneth Gergen (1985) sostiene que una particular forma de comprensión no prevalece a través del tiempo por su validez empírica, sino por las vicisitudes de los procesos sociales.

Según Saavedra y Castro (2007), la interacción entre personas crea productos colectivos que luego serán internalizados por éstas, creándose estructuras sociocognitivas que influyen los juicios, la percepción, el comportamiento y la comunicación entre individuos y grupos. En el caso de esta investigación, estas estructuras correspondieron a las representaciones sociales referentes al fenómeno de *bullying* y sus elementos constituyentes.

Desde este enfoque epistemológico, la distinción convencional entre ontología y epistemología desaparece, tal como lo hace en cualquier enfoque de corte constructivista (Guba y Lincoln, 1994), ya que no es posible acceder al “objeto en sí”, más aún cuando se trató de un objeto social (Saavedra y Castro, 2007). Resulta imposible separar al conocedor del objeto de conocimiento, pues el conocimiento siempre es reflejo de las estructuras internas del sujeto y no de la realidad externa (Velandia, 2006).

De acuerdo con la forma de entender la realidad social como construcción de los sujetos en su interacción, la tarea de la investigación en ciencias sociales radica en la reconstrucción e interpretación de la acción desde ciertos parámetros (Schutz, 1974). Considerando lo anterior, la tarea propia de las ciencias sociales consiste en realizar construcciones de segundo orden, o sea construcciones de las construcciones hechas por los actores de la sociedad misma, cuya conducta el investigador observa y explica de acuerdo a las reglas de su ciencia (Schütz, 1995).

III.4. Reflexividad.

Últimamente se ha visto que el uso del término *bullying* está siendo empleado por las personas frente a cualquier situación que implique sensaciones desagradables experimentadas debido a los dichos, acciones u omisiones de otro u otra. Sin embargo no consideran que este comportamiento negativo debe ser persistir en el tiempo e implicar una situación de desequilibrio de poder entre ambas partes implicadas en esta dinámica para constituir *bullying*. Frente a esta situación crece en mí la inquietud de clarificar este concepto y de pesquisar a su vez cuál es la representación social, en específico sus contenidos (saberes, creencias y actitudes) que, sobre el fenómeno de *bullying*, poseen las y los docentes de un centro educativo de la ciudad de Chillán, contenidos, dicho sea de paso, que son susceptibles de ser transmitidos a través del currículum oculto a las y los estudiantes de dicho establecimiento. El hecho de que existan saberes, creencias y actitudes que transmiten los docentes de manera inconsciente e implícita, significa que los estudiantes están recibiendo un currículum oculto muchas veces contradictorio con el currículum prescrito, puesto que nuestra sociedad fomenta relaciones de poder desiguales patentes, sobre todo, en las instituciones disciplinarias. Me alienta el hecho que la presente investigación sirva, en cierta medida, a cambiar el foco de atención con respecto

al fenómeno, ya no es el *bully* el problema, sino más bien una reproducción social quizás transmitida en gran medida por los y las docentes, mediante el hecho de avalar y perpetuar la asimetría de poder tanto de manera explícita como implícita dentro del aula. Este comportamiento podría constituir una causa importante para comprender las conductas violentas propias del fenómeno de *bullying*.

Me interesa que esta investigación pueda aportar tanto a mí, como a los/las docentes y a toda la comunidad educativa en general, un mayor conocimiento y comprensión del fenómeno, para que este pueda ser mirado desde otras perspectivas. Puesto que los docentes se manejan dentro del aula de acuerdo a los conocimientos y concepciones que poseen del fenómeno, si este es comprendido desde una visión no patologizante de la víctima ni del agresor se podría abrir un abanico de respuestas que se tengan frente a situaciones de *bullying*, así como un método de prevención más eficiente que apunte a una mayor educación al respecto a todos los actores educativos, vale decir, tanto a la familia, los estudiantes y por sobre todo a los y las docentes, pues son estos y estas quienes ejercen un rol importantísimo a la hora de constituir modelos de ejemplo para sus estudiantes.

La construcción de conocimiento que se generó con este estudio sobre la representación social de *bullying* que poseen las y los docentes espero sea de una utilidad práctica, vale decir, que de acuerdo a las conclusiones obtenidas los establecimientos educativos generen propuestas educativas que contemplen la falta de información, el carácter esporádico de los programas de prevención, relegándolos a la generación de una actitud de rechazo a las conductas violentas y por sobre todo que apunten a la totalidad de la población estudiantil y docente. Además espero constituya un aporte a la disciplina psicológica y pedagógica.

IV. DISEÑO METODOLÓGICO.

IV. DISEÑO METODOLÓGICO.

IV.1. Metodología.

La presente investigación se enmarcó dentro de la metodología cualitativa, pues se propuso producir datos a partir de las propias palabras de las personas (Taylor y Bogdan, 1987). Se buscó comprender como determinada población interpreta y da sentido a una zona de sus vivencias individuales y colectivas (Taylor y Bogdan, 1987), concretamente, como las y los docentes de un determinado centro educativo dan sentido al fenómeno de *bullying*, a través del estudio de la representación social de este. Desde esta metodología, el investigador vio al escenario y a las personas en una perspectiva holística, en el contexto de las situaciones en las que se hallan (Taylor y Bogdan, 1987).

La metodología cualitativa se presentó como una ventajosa forma de acercarse a comprender los elementos anteriormente mencionados, pues se rescató lo que los propios sujetos, en sus propias expresiones, identificaron y señalaron como sustancial a las experiencias que se investigaron (Saavedra y Castro, 2007).

Esta metodología y esta investigación se centraron en comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas (Taylor y Bogdan, 1987). En concordancia con el enfoque epistemológico de la investigación, esta metodología otorgó especial importancia a la interpretación como vehículo de conocimiento, asumiendo que la persona elabora sus percepciones y por tanto interpreta desde sus categorías y organiza la realidad desde sus significados (Rodríguez, G. 1996).

El investigador cualitativo se entendió como sensible a los efectos que él mismo causa sobre las personas que son objeto de su estudio, por lo que el mismo acto de observar pudo generar contenidos inesperados. Para ser capaces de adaptarse al fenómeno estudiado fue necesaria cierta flexibilidad en el diseño de la investigación (Salamanca y Martín-Crespo, 2007).

Por el requerimiento anteriormente señalado se suele denominar al diseño de una investigación cualitativa como Diseño Emergente (Taylor y Bogdan, 1987). El diseño de esta investigación se concibió como tal, esto es, de carácter provisional y siendo sometido

conscientemente a cambios probables, en donde se asumió una toma de decisiones que pudo ser alterada a lo largo de la investigación, de acuerdo a la emergencia de situaciones no consideradas con anterioridad en la etapa de planificación (Ruiz, 2007).

En la investigación cualitativa, el investigador es el instrumento principal (Eisner, 1998), en consonancia con el marco epistemológico dentro del cual se sitúa la presente investigación, ya que es este quien e interpreta la acción desde ciertos parámetros (Schutz, 1974), realizando construcciones de segundo orden (Schütz, 1995).

IV.1.1. Método.

El método usado fue el Método Hermenéutico. La hermenéutica es definida por Dilthey como el proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de signos sensibles que son su manifestación (Hurtado y Toro, 2007). Este proceso tiene como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, pero conservando su singularidad en el contexto del cual forman parte (Martinez, 1989; citado en Hurtado y Toro, 2007). En la interpretación es necesario un estudio previo del tema al que se refiere el texto a interpretar y en su realización tienen parte, tanto lo referido en el texto como los esquemas mentales del interpretador, la cultura social, el lenguaje y sus actitudes, así su acción interpretadora no se separa de sus circunstancias sociales y con esa perspectiva aborda el texto (Cassany, 1998). Cada texto tiene un sentido y una referencia pues este se origina en un contexto extralingüístico que funciona como el contexto en el que este se inserta (Arráez, Calles y Moreno, 2006. A través de la utilización de este método se buscó hacer visibles los niveles semánticos, narrativos y culturales del texto, garantizando así el significado del mensaje (Arráez, Calles y Moreno, 2006).

IV.2. Diseño.

La presente investigación se ciñó a un diseño flexible de tipo Diamante. Este tipo de diseño implica un proceso de análisis y síntesis durante el curso de la investigación (Martínez, 2009). En este sentido, las partes de este diseño y como otros diseños flexibles (Ruiz, 2007) estuvieron dadas en primera instancia por problematizar cierto fenómeno, en

el caso de esta investigación, la representación social de docentes de un centro educativo, para luego generar la pregunta de investigación.

De acuerdo con Martínez (2009), luego de plantear la pregunta de investigación, se procedió a la creación de objetivos generales y específicos a partir de los cuales surgieron las categorías a priori a investigar. Para el análisis e investigación de estas categorías resultó necesario recurrir al sustento teórico expresado en el Marco Referencial, el cual permitió la posterior categorización en el análisis de los datos, gracias a las conceptualizaciones que contiene de dichas categorías.

A seguir, se definen las técnicas a través de las cuales se recolectaron los datos y se construyeron los instrumentos basados en las sub-categorías definidas en el marco teórico. Una vez recogidos los datos se procedió a su análisis de acuerdo a su categorización y codificación (Martínez, 2009).

Finalmente, se generaron las conclusiones, llevando a cabo un reordenamiento y resignificación de las sub-categorías, implicando con esto una triangulación con la teoría, a partir de la cual surgieron nuevos presupuestos en torno al objeto de estudio (Martínez, 2009).

Con todo, por las características de la investigación cualitativa, este diseño estuvo abierto a la posibilidad que, debido a lo emergente, se realizaran ciertas modificaciones sin que esto alterara la coherencia y sentido de la investigación (Salamanca y Martín-Crespo, 2007).

IV.3. Técnicas de Recolección de Información.

En esta investigación se utilizó como técnica la Entrevista en Profundidad, en su modalidad individual semi-estructurada. Esta técnica es definida por Taylor y Bogdan (1986) como una serie de encuentros cara a cara entre investigador e informante, los cuales están dirigidos a la comprensión de las perspectivas de estos últimos respecto del tema a investigar. Para Ruiz (2007), la entrevista es una forma de interacción social entre dos personas en el cual se produce un intercambio de comunicación cruzada. En este

intercambio, la empatía es condición necesaria y característica para una interacción auténtica.

Para la presente investigación, su utilización se justificó por la posibilidad que otorga esta técnica para describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables (Del Rincón et al., 1995), dentro de los cuales se encuentran los conceptos que son objeto de este estudio: saberes, creencias y actitudes. Por lo anterior, su utilización se extendió a los dos objetivos específicos de la presente investigación.

En la entrevista semi-estructurada, las preguntas estuvieron definidas previamente pero su secuencia, como su formulación, en algunos casos fueron variando en función de cada sujeto entrevistado (Blasco y Otero, 2008). Es decir, se realizó una serie de preguntas con el propósito de definir el área a investigar, pero se tuvo libertad para profundizar en alguna idea realizando nuevas preguntas. Este modelo de entrevista presentó una alternancia de fases directivas y no directivas (Blasco y Otero, 2008), en donde el entrevistador guió la conversación, pero a la vez estimuló al entrevistado a hablar libremente sobre temas pertinentes al estudio de manera que se cubriesen sistemáticamente todos los aspectos a recabar. Sin embargo cabe recalcar el hecho que la información se obtuvo de manera no directiva (Fear, 1979).

IV.4. Instrumento.

En la confección del instrumento se tuvo especial cuidado al momento de utilizar terminología técnica que entorpeciese el mutuo entendimiento, ya que esto pudo haber creado distorsiones en la comunicación (Tarrés, 2001). Además, según lo planteado por Ruiz (2007) se realizó un encuadre previo a la entrevista, en donde fueron presentadas las condiciones en que se generaría la participación del entrevistado.

La pauta de preguntas (ver anexo N°1) fue de carácter abierta, de tal modo que en el transcurso de la entrevista pudiesen surgir nuevas interrogantes en orden a ahondar en los temas que se investigaron (Taylor y Bodgan, 1996).

Los tópicos de la entrevista semi-estructurada se plantearon de tal forma que permitieron que las preguntas se realizaran de forma graduada en cuanto a su nivel de

profundidad y complejidad. Esta paulatina profundización permitió que las temáticas más complejas se trataran una vez que se hubo generado un *rapport* adecuado y dio espacio para el logro de algún nivel de entendimiento entre el entrevistador y el entrevistado (Tarrés, 2001).

IV.5. Población.

La población con la cual se llevó a cabo esta investigación correspondió a docentes de diferentes edades y años de ejercicio en la docencia, pertenecientes al ciclo básico de un centro educativo de la ciudad de Chillán. Estos y estas docentes fueron seleccionados usando un muestreo Intencional Opinático, a través del cual se seleccionó a los participantes del estudio siguiendo un criterio estratégico (Ruiz, 2007). Se determinó trabajar con esta población debido a la importancia que reviste el conocer la representación social de las y los docentes acerca del fenómeno de *bullying* puesto que se traduce en una mayor comprensión sobre cómo, estas y estos toman decisiones de acercamiento o distanciamiento con respecto a este (Bolívar y Fabio, 2006).

La cantidad de personas partícipes del estudio se seleccionó de acuerdo a un criterio de conveniencia, dependiendo de la saturación de los datos (Ruiz, 2007), interrumpiéndose la selección al momento en que se logró el punto de saturación. Lo que se tradujo a una cantidad de siete docentes entrevistados/as.

Los y las docentes debieron manifestar estar dispuestos y dispuestas a participar de la investigación, expresando tal voluntad mediante la firma de un consentimiento informado (ver anexo N°2). La selección del centro educativo obedeció a un criterio de conveniencia (Flick, 2004), en este caso en particular, el hecho de poseer un contacto directo con el centro de enseñanza facilitó la disponibilidad de la directora para dar autorización a realizar la investigación en dicho centro, además se consideró su locación geográfica (urbana) puesto que aseguró un fácil acceso con el menor gasto de recursos posible.

IV.6. Análisis de datos propuesto.

El análisis de datos propuesto para esta investigación es el análisis de contenido, tanto en su nivel directo como indirecto. El análisis de contenido es una técnica de interpretación de textos y diversos materiales con la capacidad de albergar un contenido que, leído e interpretado adecuadamente, nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social (Andreu, 2000).

El análisis de contenido puede darse en dos niveles: directo o indirecto. El análisis directo se ciñe al sentido literal de lo que se somete a estudio, a lo dicho de forma explícita (Báez, 2007), en cambio, el indirecto se refiere a la búsqueda del contenido latente que pudiera esconderse en lo manifestado, aquello que estaría implícito en el discurso de lo que se esté estudiando, lo cual resulta de las interpretaciones que haga el analista (Báez, 2007).

Se realizó un análisis del material textual, en donde se analizó el contenido del discurso basado en los postulados del constructivismo, donde la labor de interpretación del discurso resultó más importante que la asociación estadística del lenguaje frecuentemente realizada en otro tipo de investigaciones (Ruiz, 2007).

El proceso de análisis constó de una primera etapa en la cual se utilizaron las categorías y sub-categorías definidas de acuerdo al marco referencial, preguntas de investigación y objetivos (Fernández, 2002). Luego se realizó una codificación en orden a transformar las categorías y sub-categorías en unidades de registro que permitiesen su descripción para el análisis posterior (Fernández, 2002).

Para el proceso de clasificación y codificación de los textos transcritos, recabados mediante las técnicas de recolección de datos, se utilizó el software Atlas.ti v.6.2 como apoyo y soporte técnico, programa informático de elaboración teórica que representa una tercera generación de software especializados en el análisis de datos cualitativos (Sandoval, 2002).

Los resultados que se obtuvieron del proceso de análisis se emplearon para generar explicaciones relacionadas al marco referencial y con marcos analíticos más

generales, dentro de los cuales cobraron sentido los datos estudiados (Porta y Silva, 2003).

IV.6.1. Malla Categorical.

<i>Objetivo General.</i>				
Identificar la representación social de <i>bullying</i> que posee un grupo de docentes, en un determinado centro educativo.				
<i>Objetivo Específico</i>	<i>Concepto Clave</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Definición Conceptual</i>	<i>Definición Operativa</i>
Conocer la información que poseen las y los docentes del centro educativo, con respecto al fenómeno de <i>bullying</i> .	Información	Fuentes de información.	El origen de la información. Puede tratarse de un contacto directo con el objeto, de las prácticas que una persona desarrolla en relación con él (saberes), o recogida por medio de la comunicación social (creencias) (Araya, 2002).	La procedencia de la información declarada por el sujeto, particularmente si implica un conocimiento originado por las prácticas en torno al objeto o si proviene de la comunicación con terceros con respecto a este.
		Calidad de la información.	Se refiere al carácter estereotipado o prejuiciado de la información, el cual revela la presencia de la actitud en la	Prevalencia de estereotipos y prejuicios en el relato referido por el sujeto.

		Contenido de la información.	información (Araya, 2002). Suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social (Araya, 2002).	Corresponde a la totalidad de las nociones, ideas y creencias declaradas por las personas al describir y/o explicar el objeto de representación.
<i>Objetivo Específico</i>	<i>Concepto Clave</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Definición Conceptual</i>	<i>Definición Operativa</i>
Conocer la actitud que presentan las y los docentes del centro escolar ante el fenómeno de <i>bullying</i> .	Actitud	Juicio valorativo. Reacción emocional	Orientación persistente y característica, favorable o desfavorable en relación a un objeto, idea, valor, personas o grupos (Mora, 2002; Young, 1963). Refiere al sentimiento favorable o	Cualquier enunciado que evidencie la inclinación por algún polo evaluativo (ej. a favor/en contra) Declaraciones que describan las reacciones

			<p>desfavorable respecto a un objeto y a las sensaciones corporales que suscita (Scribano, 2008; Waldenfels, 2006).</p>	<p>emocionales al contacto con el objeto representado, como también las sensaciones a nivel corporal.</p>
		<p>Respuesta conductual</p>	<p>Refiere a la forma de comportarse de modo particular, siendo esta conducta motivada e instigada por las actitudes (Rodríguez, Assmar y Joblonski, 2004).</p>	<p>Referencias que den cuenta del repertorio conductual de la persona al encontrarse en contacto con el objeto representado.</p>

IV.7. Criterios de calidad.

Los criterios de calidad a los que esta investigación procuró resguardar, le otorgan científicidad y lógica (Ruiz, 2007), facilitando con esto su comprensión por parte de quienes accedan a ella. Dentro de lo criterios específicos que se han resguardado se encuentran:

IV.7.1. Auditabilidad:

Este criterio se refiere a si el proceso de investigación es razonablemente estable y consistente, tanto en el tiempo, como a través de distintos investigadores y métodos (Sandoval, 2002). Se trata de asegurar la posibilidad para otro/a investigador/a de seguir la pista o la ruta de lo que el investigador original ha hecho (Salgado, 2007). Este criterio

se resguardará por medio de una citación en formato APA y por la inclusión de un apartado de reflexividad, explicitando la participación como investigador en el proceso de construcción del conocimiento vinculada a la aproximación epistemológica de la investigación.

IV.7.2. Coherencia interna:

Se refiere a la función del tipo de entendimiento que emerge al desarrollar un proceso de investigación de tipo cualitativo (Sandoval, 2002). Este criterio de calidad es condición necesaria para la realización de esta y cualquier investigación, ya que la posiciona desde una determinada perspectiva que sirve de guía para la investigación en su conjunto. Se incluye en esta investigación para asegurar que sus componentes se mantengan siempre en una relación lógica. Este criterio se resguardará a través de la construcción del marcos de referencia consistentes, realizando una triangulación entre estos y con relación al diseño de investigación y la construcción de instrumentos guiados por el marco teórico ya triangulado (Ruiz, 2007). En este caso, la perspectiva epistemológica constructivista deberá siempre relacionarse con la aproximación teórica al concepto de currículum oculto y a las teorizaciones utilizadas de los conceptos de saber, creencia y actitud, debiendo todos estos elementos servir de base a la elaboración de instrumentos. Otro mecanismo para resguardar este criterio de calidad es el diseño adecuado de la muestra (Vázquez y Ferreira, 2006), seleccionando grupos o personas que posean las características más relevantes del fenómeno social que se estudia.

IV.7.3. Criterio de relevancia:

Este criterio hace referencia a la correspondencia entre la justificación de la investigación y sus resultados, es decir, el grado en que se han cumplido los objetivos planteados (Ferreira, 2006). Se refiere también a los aportes de los hallazgos a la configuración de nuevas formas de comprender el fenómeno estudiado, en este caso la representación social de *bullying* de los/las docentes de un centro educativo determinado (Ferreira, 2006). Atendiendo a lo escasas que resultan ser las investigaciones respecto al tema (BCN, 2009), esta investigación ya resulta un aporte en el sentido que aumenta la

comprensión contextualizada del fenómeno (López, 2009), condición necesaria para implementar estrategias de prevención con ciertas garantías de éxito (Cerezo, 2007).

IV.8. Aspectos Éticos.

IV.8.1. Regla de confidencialidad.

Implica la protección de toda información considerada secreta, comunicada entre personas. Es el derecho que tiene cada persona, de controlar la información referente a sí misma, bajo la promesa implícita o explícita de que será mantenida en secreto (França-Tarragó, 2001).

Este resguardo ético se garantizó al no requerir la investigación que los y las entrevistados/as entregasen algún dato de identificación, ya que esta no es relevante para el estudio en curso.

IV.8.2. Selección equitativa de los sujetos:

Las y los docentes fueron seleccionados por razones relacionadas con la interrogante de la investigación. Una selección equitativa requiere que no sean elegidos por su vulnerabilidad, estigma social o factores no relacionados con la finalidad de la investigación para decidir a quién incluir como probable sujeto de estudio. La selección de sujetos debe considerar la inclusión de aquellos que pueden beneficiarse de un resultado positivo (González, 2002).

IV.8.3. Derecho a la información:

Todos los miembros del centro educativo participantes en la presente investigación, si lo desean, podrán conocer el proceso de generación de datos, de los procesos y procedimientos que se llevaron a cabo de forma tal que aporten en la comprensión del objeto de estudio, lo que implica que los datos solo serán utilizados con fines académicos y con los propuestos en la investigación (LUES, 2008).

Como dispositivo ético se utilizó el consentimiento informado (ver anexo N°2) que fue presentado a cada uno de los participantes a través de un documento redactado en primera persona que expresa el acuerdo de esta con las garantías (confidencialidad,

derecho a retirarse en el momento que así lo desee, derecho a conocer los resultados, entre otras) y su acuerdo con las condiciones de la investigación en cuanto a los riesgos y beneficios. El consentimiento informado se justificó por la necesidad de respetar a las personas y a sus decisiones autónomas (González, 2002).

V. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.

V. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos según los objetivos planteados para esta investigación.

Objetivo específico:

- Conocer la **información** que poseen las y los docentes del centro educativo, con respecto al fenómeno de *bullying*.

Categoría:

- Información.

Subcategoría:

- Fuente de información.

La fuente de información más predominante en las y los docentes del centro educativo la constituyen los diversos medios de comunicación; esto es, televisión, medios gráficos y escritos e internet. Dentro de la televisión destacan los noticiarios y reportajes referidos al tema.

“Ahora afortunadamente los medios de comunicación eh, han permitido que sea conocido por todos” (E. 1, 1:12).

“Por la televisión, por los medios de comunicación” (E. 2, 2:145).

“Lo que escucho, lo que veo he observado de la televisión, de las noticias, ese tipo de cosa (...) reportajes que han dado en televisión...” (E. 4, 4:21)

“A través de la televisión, de reportajes, de las noticias. Ahí supe que existía el bullying y que antiguamente no tenía nombre digamos” (E. 4, 4:45).

Otra fuente de información señalada por los/as entrevistados/as corresponde a

campañas, capacitaciones y charlas del Ministerio de Educación, DAEM o del departamento de orientación de la escuela. Sin embargo esta fuente de información sólo fue referida ocasionalmente, puesto que plantean que la información que les llega sobre el tema es escasa o en su defecto sólo se centra en promover una actitud de rechazo sancionable al *bullying* y no de una educación informada sobre la prevención. Otro aspecto a considerar es el proceso burocrático de postulaciones a las capacitaciones lo que deja a los docentes fuera de la posibilidad de acceso.

“Cursos de bullying de acá del DAEM” (E. 1, 1:32).

“De repente alguna capacitación. He postulado yo aquí pero me ha ido mal porque el Ministerio ha hecho cursos pa poder ir a ver si uno queda pero aquí no hay dinero pa que lo lleven a uno” (E. 2, 2:141).

“A través de charlas, a nosotros vino el ministerio. A través del equipo de orientación del colegio” (E. 3, 3:40).

“A través de charlas que nos han venido a dar a nosotros los profesores” (E. 6, 6:19).

“¿Y del ministerio han recibido información? Sí. Sí, pero fundamentalmente de que no hay que aceptar el bullying, que cada escuela elija, tenga su reglamento interno, cada escuela propone su reglamento. Pero “no al bullying”, “no a esto” y nos quedamos en lo que yo decía delante, la letra en el papel. Porque si no ya hacía tiempo que ya se habría puesto coto a esa cuestioncita pero va en aumento” (E. 7, 7:54).

“¿Dentro del manual de convivencia de la escuela no aparece algo referido a la prevención? Sí, aparece. Aparece. Pero lo que yo digo, le vuelvo a decir. De repente hay muchas cosas que están escritas pero es la práctica la que falta, mayor difusión, no como castigo sino como educación” (E. 7, 7:77).

Finalmente señalan en menor medida como fuente de información el contacto

directo con el objeto de representación, a saber, el haber observado o presenciado algún episodio de *bullying*.

“Si, si lo he presenciado” (E. 1, 1:73).

“Lo que yo... lo veo acá, en nosotros podría ser más psicológico que físico” (E. 2, 2:144).

*“¿Usted ha presenciado situaciones de *bullying*? Esa que te decía yo, esa de esta niña que la atacan demasiado”* (E. 3, 3:43).

*“Ver. Ver situaciones de *bullying* de niños que han tenido que cambiarse de escuela por sufrir el... el acoso constante eh... el desprecio o el menosprecio”* (E. 7, 7:55).

Subcategoría:

- Contenido de la información.

Cabe destacar como primer contenido relevante el hecho de que la mayoría de los y las docentes está de acuerdo en que es un fenómeno que siempre ha existido, sólo que antes no tenía el nombre por el cual se le conoce hoy en día.

“Siempre ha existido de que el mundo es mundo yo creo desde el hombre pre-histórico hasta los días de hoy” (E. 1, 1:13).

*“Pero si uno bien recuerda, el *bullying* nació desde siempre porque en la escuela, cuando nosotros estábamos, no se po, hace veinte años atrás, ya había *bullying*”* (E. 5, 5:14).

*“Lo que pasa es que siempre ha existido desde siempre, pero ahora se le puso el nombre *bullying*”* (E. 6, 6:6).

*“Yo creo que el *bullying* ha existido siempre solo que ahora se le puso un nombre”* (E. 7, 7:1).

Las y los docentes describen el *bullying* como una agresión física y psicológica que se prolonga en el tiempo y que se da entre pares. Sin embargo no lo restringen a los estudiantes. Para ellos el que sea entre pares puede abarcar también a los funcionarios y docentes entre sí, a los padres o madres que ejerzan violencia constante a su pareja y en la mayoría de los adultos de cualquier institución. El concepto de la asimetría de poder entre pares es escasamente argüido por las y los entrevistados, mostrando, en algunos casos, errores conceptuales respecto a la literatura disponible.

“Como eh, una agresión contante, pareja en la que uno que es el agresor intimida ya sea en forma física a través de golpes o psicológicamente a través de estar constantemente restregándole algo al agredido y que siendo de parte del agresor que tiene más poder ya sea porque es más grande o porque tiene más poder ponte tu ya si es por decirte un jefe en contra de una subalterna en el caso de los adultos, eso y algo que sea constante, no es algo aislado esa es la diferencia que hay entre una agresión simple al bullying que es algo que se va dando en el tiempo y que se va dando en una constante” (E. 1, 1:4).

“Es un maltrato psicológico y físico que se da a las personas, o sea puede ser niños como adultos, el bullying se da tanto en niños como en adultos, pero es un maltrato que es psicológico y que es físico, de las dos cosas” (E. 2, 2:1).

“Porque a lo mejor cuando el papá agrede a la mamá constantemente cuando toman... también se puede tomar como bullying porque ya pasa a ser una agresión física permanente en el tiempo...” (E. 2, 2:19)

“El bullying es una manifestación de atacar o como te dijera de molestar, atacar perjudicar o dañar a personas... constantemente” (E. 3, 3:1).

“Puede ser de una persona hacia otra o de un grupo a una persona. Y el bullying es como... es una agresión que se hace todos los días, un período constante” (E. 6, 6:2).

“Una forma de discriminación, un abuso de poder” (E. 3, 3:3).

El *bullying* se asocia a niños con problemas, víctimas débiles y objeto de burlas por defectos físicos o alguna condición especial.

“La contante agresión ya sea verbal, ya sea de acción que ejerce una persona contra otra que generalmente es más débil” (E. 1, 1:2).

“Es una burla constante que se hace a las personas, ya sea por algún defecto físico o por alguna situación especial que pasan pu” (E. 2, 2:2).

Manifiestan una clara diferenciación entre lo que podría ser un hecho de agresividad aislado entre compañeros con la constante agresión perdurable en el tiempo del *bullying*, ahora bien, los hechos de agresividad cotidianos que no califican como *bullying* tienden a minimizarlos y normalizarlos, no observándose reparos respecto de sus eventuales consecuencias.

“Entre los niño no es una vez, es molestarla siempre a través del tiempo, causarle daño psicológico o daño físico también” (E. 3, 3:2).

“Porque el bullying es algo muy aparte de que haya una discusión o que de repente dos compañeros se peleen y que es por el momento, el bullying es un seguimiento de cosas, esto no, es cosas así del minuto y se para de inmediato” (E. 4, 4:65).

“Puede ser física, puede ser verbal. Que no a todo se le llama bullying, por ejemplo, no puede un adulto hacerle bullying a un niño, sino que tiene que ser entre pares” (E. 5, 5:2).

“Hay que ser bien claro, porque resulta que a veces no es bullying, los niños tienden a decir me están haciendo bullying, cuando tú... los molestan por cualquier cosa o hay situaciones que son normales entre los niños, entonces no sé po, hay que diferenciar bien que lo que es bullying y que es lo que no es bullying que se tiende como a confundir” (E. 3, 3:42).

“Y cual sería una situación normal en que ellos podrían confundirlo con bullying? *En una pelea o diferencia que tengan en una tarde, en un recreo, en un jugar, en un decirse cosas, pero eso es por momentáneo, es temporal no es una cosa que va a persistir, porque qué pasa, sobre todo en las niñas, las niñas generalmente se pelean por cualquier, por cosas, por niños que se yo, pero se pelean por un rato y después al otro día andan tan amigas como siempre*” (E. 3, 3:44).

Se han dado peleas como en todos lados. Cuando cabro chico yo también me agarraba a coscachos con cualquiera, pero eso es natural en un gallo, en un niño, uno se pelea por orgullo, por dignidad, se pelea... hasta por una niña, de repente uno se pelea po (E. 7, 7:71).

- Causas

Dentro de las causas a cerca del *bullying* que los y las docentes arguyen, se encontró principalmente el modelo familiar, esto es, los niños y niñas replican en el colegio lo que viven en sus casas, o por el contrario si son víctimas en sus hogares en la escuela revierten la situación y ellos pasan a ser los agresores, frente a este argumento limitan las posibilidades de solución que pueden entregar ellos y ellas como docentes o institución.

Se desprende de los relatos que también la familia influiría en la formación de la personalidad de los estudiantes, por lo cual los modelos de crianza que esgriman los padres y madres serán determinantes a la hora de hacer prevalecer algunas características o rasgos tales como la agresividad, timidez, retraimiento etc.

“Apoderados que nos dicen “no, es que yo le he enseñado que si a él le hacen algo, él tiene que pegar” entonces el niño desde pequeñito se va creando de esa cultura del golpe, de la agresión y como te digo casi, casi son normales para ellos” (E. 1, 1:24).

“Un hijo de una persona, de un hombre que agrede a su mujer constantemente, ese hijo

probablemente va a ser exactamente el mismo modelo, porque va copiando, son modelos digamos que se copian de generación en generación” (E.1, 1:28).

“A lo mejor en ese sentido las personas que cometen bullying han sido también ellas parte de bullying, desde incluso, desde sus padres, desde su familia que no se han dado cuenta, porque a lo mejor no han tenido una base sólida digamos de cómo trabajar los conflictos” (E. 3, 3:8).

“Han sido agredidos en su casa, han sido agredidos en su entorno social, entonces por lo general estos niños son como la copia de lo que están viendo no más, a diario, entonces es muy difícil que la escuela trate de cambiarlos en un día” (E. 5, 5:32).

... “Entonces el efecto de cómo el papá y la mamá disciplina a sus hijos o, cómo imparte disciplina en su casa también eh... se ve reflejado aquí porque vemos que los niños que son hijos de padres autoritarios, estos niños no saben defenderse muy bien, no saben imponerse frente a alguna situación, sino que al contrario, se retraen. Entonces, aquí la víctima y el victimario ambos son efectos o... sí, efectos de lo que hay en las casas, ya?” (E. 5, 5:39).

Observan también los/las docentes, una causa social en el *bullying*, vale decir, el efecto de los medios de comunicación, principalmente al mostrar modelos de comportamiento agresivos en donde se hace ostentación de la fuerza o poder que se ejerce frente a una persona más débil.

... “yo creo que esto ha sido impulsado por la televisión, por los medios de comunicación. Si bien es cierto depende de cómo uno lo pueda utilizar los medios de comunicación, por lo menos yo siento que en la parte de educación, eh como que dañan más las escuelas que la apoyan” (E. 2, 2:11).

“Para mí, es la televisión. Y la televisión porque hoy en día nosotros para ver cosas que no correspondían era en la noche y hoy en día con la tele... o sea, más que la televisión es el cable, porque hoy en día casi todas las familias tienen acceso al cable y el cable

usted tiene una variedad de programas y ciertos programas... a veces ellos con el zapping lo empiezan a ver y que se yo, y ahí hay bullying, en la televisión hay bullying” (E. 2, 2:14).

“Se ve todos estos programas de los realities donde pelean, discuten y eso los niños en el caso nuestro los niños los ven (...) La farándula es todo eso, desde hablar mal de otra persona, de criticarla, de molestarla, de que discuten, se pelean y bueno los niños digamos es como un patrón que tienen en lo que ven ahora, la televisión no entrega, para mí, nada positivo, la televisión digamos los diferentes canales de televisión nacional” (E. 4, 4:7).

“Uno veía que los niños peleaban de repente o se sabía de algunas cosas, pero no tenían nombre y eran digamos riñas que habían, pero yo pienso que la misma televisión de una u otra forma a aumentado esta situación, porque le ha dado digamos tanto auge, tanto cosa que los niños, como te decía anteriormente lo siguen digamos como algo así... yo soy encachado, yo soy fuerte, yo tengo poder y lo hacen sin pensar, o sea porque se sienten poderosos, se sienten más grandes, se sienten que ellos la saben, que ellos la llevan” (E. 4, 4:46).

Puntualizan que el agresor o agresora generalmente quiere dar muestras de su poder frente a un otro u otra.

“Esto es cosa de poder en el fondo en los que se ven involucrados en el bullying está el afán del poder” (E. 1, 1:14).

“Será del poder de la fuerza, del poder de la jerarquía, pero siempre hay un evento de poder de por medio” (E. 1, 1:15).

...“ya vio que una persona se sintió débil un poquito y ya digamos va asumiendo ese papel de ir agrediendo verbalmente” (E. 1, 1:60).

“En la escuela ellos quieren ejercer control a otra persona más débil que ellos” (E. 6, 6:4).

“Ehm... y de ahí empieza uno a sentirse superior al resto, a creerse el cuento y qué se yo...” (E. 7, 7:38).

Todas estas muestras de poder y control sobre un niño o niña que ejercen los y las agresoras partirían de la base de vivir en un mundo que avala la competitividad y el individualismo, que premia a los “exitosos” e invisibilidad a los “fracasados”.

“Lo que causa el bullying es justamente vivir en un mundo tan desajustado de personas que emocionalmente están muy mal que psicológica o psíquicamente están muy mal y que quieren, no cierto, resolver sus conflictos a través de golpes o de agresiones constantes” (E. 1, 1:6).

“Ese mundo competitivo hace que los niños también sean más agresivos, aunque el mundo competitivo es de los adultos, pero también llega a los niños y el niño que está frustrado y no soluciona su frustración así lo hace a golpes” (E. 1, 1:50).

“Hoy día es exitoso el que es capaz de pasar por arriba del otro, sin respetar diferencias individuales, la... el sistema nos tiene así” (E. 7, 7:8).

“La sociedad para mí porque todos somos parte de esta sociedad y nos impone reglamentos, nos impone leyes y... y cuando uno está en otra ciudad, en Santiago mismo, por ejemplo, hay ciertos sectores de Santiago que si yo no soy socio o si no pertenezco a un club, pertenezco a una clase social X puede que no tenga acceso a algo, la sociedad me está poniendo límites, no me están dejando ingresar. Si soy de otra raza, o de otro apellido, que se yo, eh... la sociedad me está apartando. La misma educación en Chile es una forma de, por qué no decir, hasta de bullying” (E. 7, 7:13).

“Hoy es un excesivo individualismo, es el individualismo que nos hace... y que la... hasta la misma escuela nos hace ser competitivos. El que no es competitivo, nos dicen altiro, “usted va a fracasar en el futuro”, hay que ser competitivo” (E. 7, 7:27).

“Pero eso lo vemos en la vida diaria. Por qué nos preparamos para la guerra? Por qué se gasta tanto dinero en los países en armarse si nadie está en guerra? Aquí es lo mismos, a nosotros nos preparan para la guerra. Si la vida, en el fondo, es una guerra donde el que llega último pierde” (E. 7, 7:37).

Ahora bien, según lo referido, frente a este modelo social imperante los estudiantes aprenden que el “poderoso” es el triunfador y manteniéndose cerca de este se estará más cerca del éxito también.

“También se produce una conducta social así digamos en que uno empieza y los otros lo siguen no mas y muchas veces los que lo siguen ni siquiera están muy interiorizados de que se trata, pero igual actúan” (E. 4, 4:38).

“Se dejan llevar, es una conducta colectiva” (E. 4, 4:39).

Y por último, son referidas como causas, características intrínsecas a la persona tales como, carácter, rasgos de personalidad o la etapa evolutiva por la que están pasando lo que los/as hace más propensos/as a actuar como agresores/as o los/as hace más susceptibles de ser víctimas de *bullying*.

“Adolescencia en que adolecen justamente de una personalidad totalmente digamos ehh... desarrollada porque ellos en los liceos, en los colegios están aun en pleno desarrollo, entonces un día se manejan de una manera, al otro día ya no les gusta esa y toman otra, entonces ya eso viene yo creo a aplacarse cuando están en la universidad, aunque se manejan aun índices de bullying en centros de enseñanza superior” (E. 1, 1:42).

“Ellos tenían una rabia, pero parida contra todo el mundo” (E. 1, 1:53)

“El niño tiene esa inteligencia que tienen los cabros de ahora en que ya vio que una persona se sintió débil un poquito y ya digamos va asumiendo ese papel de ir agrediendo

verbalmente. Aquí los niños se comportan de diferente manera con diferentes profesores” (E. 1, 1:60).

“Tener una autoestima un poco más alta, porque generalmente el niño agredido es un niño que está producto del ambiente, de la educación, del hogar o a veces de los profesores, porque tampoco te voy a decir que todos los profesores son modelos, pero de un profesor demasiado exigente, demasiado apabullador generalmente los niños que tiene autoestima de regular a baja se la bajan más todavía, más los aplacan, entonces ese niño no va a tener la suficiente energía o la suficiente capacidad como para pararse delante del profesor y decirle no profesor esto está pasando y se va a quedando callado, callado y se va produciendo este, esta cadena que no, que es un círculo vicioso que no se corta” (E. 1, 1:70).

“Cuando empiezan a entrar en la adolescencia, en la pubertad ellas mismas empiezan a hacer grupos aparte, porque ya tienen otros intereses, están en la plena, como te dijera yo, cuando ya le empiezan a gustar los niños, cuando empiezan a arreglarse, etc. Entonces ellas empiezan a hacer grupos y si tú eres amiga de una no te tienes que juntar con la otra niña y así empiezan las líderes, fíjate que negativas en ese sentido entre las amistades, de envidia que se yo” (E. 3, 3:30).

“El agresor es violento, por naturaleza es violento, no es capaz digamos de... dimensionar actitudes emmm no tiene las capacidades de razonar, porque una persona que razona no actúa en forma violenta de partida, entonces esas serían las características digamos como normales, entre comillas, de un agresor” (E. 4, 4:43).

“Puede ser la baja autoestima de una persona ehh... la inseguridad, en este caso de la víctima” (E. 6, 6:3).

“Partamos por el carácter. Si yo soy una persona que tiene un carácter bien definido me va a importar un carajo que alguien me diga lo que me diga si yo sé de mis capacidades, por ejemplo, y estoy seguro de mí mismo” (E. 7, 7:4).

“Hay personas que pueden ser más susceptibles, más frágiles a la hora de sentir, de sentirse agredido física, mental, psicológica, como se quiera llamarle” (E. 7, 7:5).

Por otra parte, la diferencia, poseer un rasgo de personalidad, físico, social o económico que haga que una persona se aparte de la norma. Esta posición distinta en la que se encuentra la hace más propensa a ser objeto de burlas o envidia de sus compañeros y compañeras lo cual puede desencadenar en un episodio de *bullying*.

... “Pero la rechaza por eso, porque ella es como diferente al resto” (E. 3, 3:34).

“O cuando viene una niña de afuera no la aceptan o la discriminan” (E. 3, 3:71).

“En un grupo de niños todos tienen una conducta un tanto agresiva y hay una niña que es totalmente o un niño que es totalmente diferente, que es pasivo, que es tranquilo, que es estudioso, o que tiene digamos una vida diferente, es una víctima porque lo atacan por el hecho de ser distinto” (E. 4, 4:48).

“Porque una niña que suponte tú que es buena alumna, es estudiosa me refiero digamos dentro de un cur... de los estudiantes emmm... tranquila y hay otro grupo que no... la van a agredir, ella es una víctima y lamentablemente se ha visto y lo hemos escuchado en las noticias que muchas han llegado al suicidio por causa de... de que han sido molestadas, que constantemente les pegan, les rompen sus cosas, es víctima no más” (E. 4, 4:27).

“La psicológica también, porque es muy fácil bajarle el autoestima a una persona, molestarla constantemente porque o porque es gordita, porque es delgada o porque es muy morena o es muy rubia, también esas son, digamos son causas de bullying” (E. 4, 4:35).

- Involucrados.

Según la información recabada en las entrevistas, los y las docentes destacan principalmente dos personas como las involucrados en la dinámica de *bullying*; una persona que agrede o infringe violencia y otra persona que es agredida.

“El agresor y el agredido son los dos roles que yo veo” (E. 1, 1:19).

“Tienen que haber dos personas. El que ofende y el que es ofendido” (E. 2, 2:30).

“Hay un atacante y uno que es atacado, o sea 2 personas...” (E. 3, 3:10).

Sin embargo, de igual forma pueden visualizar que existen más personas involucradas, ya sean los compañeros, la familia o la escuela.

“El que hace el bullying mete a varios más po, si no es él solo. El comienza pero generalmente hay otros que.. y ese cabro nunca anda solo, ese cabro siempre anda con más” (E. 2, 2:76).

“Ya no es tan solo entre el niño el que agrede y el que es agredido, sino que hay una familia detrás de ellos, hay papás y hermanos, está la escuela, están los profesores, están los auxiliares, entonces hay... ya se van involucrando más actores que tendrían que ir, no es cierto?” (E. 2, 2:101).

“Primeramente la familia, el colegio o los educadores, nosotros, eh... y todos, la sociedad entera o sea yo creo los medios de comunicación, los orientadores, pero yo creo principalmente la familia” (E. 3, 3:17).

“La agreden le dicen cosas feas le emm... a demás ellas involucran a todo el resto del curso para ponerla... enemistarla con esta niña” (E. 3, 3:31).

“El agresor, la víctima y los cómplices del bullying, que pasan a ser también agresores” (E. 6, 6:5).

“Una persona rodeada de... a ver, una persona que está siendo golpeada y muchos alrededor mirando, observando y... como alentando los golpes a la víctima. Para mí eso es el bullying, o sea ese sería el bullying físico. Y el psicológico verbalmente” (E. 6, 6:16).

Con respecto a los principales involucrados que identifican, vale decir, agresor y agredido, los caracterizan de la siguiente forma: Al agresor físicamente lo describen como una persona con mayor fuerza, de mayor tamaño, más alto o más robusto. Psicológicamente, por un lado se les considera como personas enfermas que les gusta hacer sufrir al resto y gozan con este sufrimiento, violentos por naturaleza y carentes de la capacidad de razonar para resolver sus conflictos, faltos de afecto y marginados por la sociedad. Paradójicamente, se les considera a su vez alegres, hiperquinéticos, disruptivos, inteligentes, seguros, osados, con características de líder y potencialmente exitoso el día de mañana, puesto que su sentimiento de superioridad lo hará sobresalir del resto.

“Generalmente frente al agredido son de un físico un poco más fuerte” (E. 1, 1:29).

“Psicológicamente estamos hablando de una persona enferma, que siempre busca solucionar sus conflictos y todas sus discrepancias a través de golpes o de agresiones verbales” (E. 1, 1:30).

“Generalmente es un alumno que físicamente es más robusto o es más grande o es más alto o es más gordito, no es cierto? Eh, alegre... son alegres, molestosos, que andan por aquí, andan por... hiperquinéticos, que se mueven y están...” (E. 2, 2:70).

“El que molesta. Siempre está con la talla. Se ve bien alimentado y... y normalmente eso... esos niños son inteligentes, ah? En el sentido que a ellos mal no les va en las asignaturas y todo eso” (E. 2, 2:73).

“Psicológicamente yo creo que es más fuerte el agresor, o sea emocionalmente es más seguro a lo mejor tiene una personalidad más fuerte que el agredido” (E. 3, 3:36).

“Por naturaleza es violento, no es capaz digamos de... dimensionar actitudes emmm no tiene las capacidades de razonar, porque una persona que razona no actúa en forma violenta de partida, entonces esas serían las características digamos como normales, entre comillas, de un agresor” (E. 4, 4:43).

“El agresor es un niño que tiene carencias afectivas, que tiene carencias económicas muchas veces, que está marginado a veces por la misma sociedad o a veces por la misma familia” (E. 5, 5:48).

“De pronto lo considero un tipo... un tipo que puede ser un triunfador el día de mañana” (E. 7, 7:47).

“Lo encuentro un tipo hasta inteligente, de repente, que es capaz de sobreponerse al resto, ser un ejemplo para el resto... en lo malo, pero ejemplo al fin, que si encausara aquello para el otro lado, cosa que algún día lo va a hacer, a lo mejor, porque si no se va a ir por el otro camino y no lo va a sacar nadie de ahí. Pero el agresor el... el... puede que de repente sea un tipo también exitoso porque va a ser alguien que se cree capaz o superior al resto” (E. 7, 7:48).

Con respecto a la caracterización que hacen de la víctima, la consideran más débil físicamente, esto es, de menor estatura o contextura. Con respecto a los rasgos psicológicos la mayoría concuerda en que son personas tranquilas, tímidas, con baja autoestima, retraídas, débiles de carácter, tristes y temerosas. Los y las docentes consideran que las personas que son objeto de *bullying*, finalmente lo son por poseer alguna característica o condición que los diferencie del resto, pudiendo ser esta de carácter positivo o negativo para los demás integrantes del grupo curso.

“Un niño generalmente, físicamente flaquito, que no se pueda defender, bajo,

generalmente con ojos con pena por la situación que está viviendo” (E. 2, 2:69).

“Yo creo que las víctimas son siempre más un poco más con menos estabilidad emocional, más inseguros, más tímidos generalmente” (E. 3, 3:38).

“Yo te podría decir que hay niñas que están marcadas, que son las niñas que te molestan siempre, que todas las compañeras le tienen envidia porque a lo mejor es la mejor alumna, porque es más matea, porque es bonita o porque se destaca y siempre hay como rechazo” (E. 3, 3:28).

“La niña ha manifestado llorando, se ha manifestado bien mal, o sea anímicamente muy mal la mocosa que ha estado involucrada o que es la víctima porque el curso como que la rechaza, ¿ya? Pero la rechaza por eso, porque ella es como diferente al resto” (E. 3, 3:33).

“En un grupo de niños todos tienen una conducta un tanto agresiva y hay una niña que es totalmente o un niño que es totalmente diferente, que es pasivo, que es tranquilo, que es estudioso, o que tiene digamos una vida diferente, es una víctima porque lo atacan por el hecho de ser distinto” (E. 4, 4:18).

“Son niños que han sido criados, a lo mejor, con autoestima muy baja, que creen también que no son buenos y que a lo mejor por eso tal vez son dignos, o no dignos pero, pueden merecer castigo y no tienen que decirlo por vergüenza, por miedo, por la razón que sea, porque son muchísimas las razones de por qué no ventilar una situación de bullying” (E. 5, 5:50).

En tanto a los cómplices, físicamente se les concibe como normales. Psicológicamente inmaduros, dejándose llevar por el grupo reforzando y fomentando la agresión, ya sea con sus vítores o simplemente por el hecho de no hacer nada. Este último punto de acuerdo a los relatos de los y las docentes puede estar asociado también a una debilidad de carácter e inseguridad.

“Ahora si son... es en grupo ahí se ve todo, físicamente tú ves todo, porque también se produce una conducta social así digamos en que uno empieza y los otros lo siguen no mas y muchas veces los que lo siguen ni siquiera están muy interiorizados de que se trata, pero igual actúan, porque se dejan llevar, es una conducta colectiva. Muchas veces es una conducta colectiva que ni siquiera dimensionan las... los resultados que puedan haber, ni siquiera lo dimensionan, si no que hay alguien que está golpeando a otro y es su amigo el que está golpeando y ayuda a golpear, pero no... muchas veces no tienen idea de que se trata” (E. 4, 4:37).

“¿Cuál es el rol de los cómplices? Que sería ser cómplice? También un agresor. ¿Agreden o son los que están observando? Los que están observando y no hacen nada, no acusar” (E. 6, 6:5).

“¿Y en el caso de los cómplices?, ¿Por qué no dan aviso de lo que está pasando? ¿Por qué se quedan callados? Personalidad, la inseguridad como te lo decía antes también” (E. 6, 6:11).

“Una persona rodeada de... a ver, una persona que está siendo golpeada y muchos alrededor mirando, observando y... como alentando los golpes a la víctima” (E. 6, 6:16).

“¿Y los testigos? ¿Qué características psicológicas tendrían? Yo creo que también inmaduras, porque si fueran personas maduras no permitirían que pasar estas cosas” (E. 6, 6:18).

Con respecto al rol que cumple la familia en la dinámica de *bullying*, lo definen como fundamental. La dinámica familiar imperante, los modelos de crianza, la educación que se les dé en valores en el hogar, la potenciación de características positivas, según los y las docentes, tales como la autonomía, el saber defenderse y pararse frente al resto son determinantes a la hora de enfrentarse a una situación de *bullying* por parte de las víctimas. Otros aspectos relevantes son las dinámicas de violencia que puedan imperar o no en el hogar del menor, la desatención de los progenitores manifestada por el poco

interés de los apoderados con respecto a su hijo o hija al no acudir a la escuela cuando se les cita o a las reuniones mensuales. Finalmente, para los y las entrevistadas/os, la familia cumple un rol importante en la prevención y mantenimiento de situaciones *bullying*.

“El agredido generalmente son hijos de padres que son muy restrictivos que no le dan espacio a que los niños aprendan desde pequeños a exponer sus posturas, a defender sus derechos y generalmente esos niños van creciendo con ese estigma y son objeto de estos agresores” (E. 1, 1:31).

“Los papás también ausentes porque uno los llama y generalmente no vienen... que están tan poco comprometidos con la escuela y con sus hijos” (E. 3, 3:73).

“Mi papá como que no se metía mucho y mi mamá siempre ha sido muy autoritaria, entonces yo no tenía una personalidad muy fuerte que digamos, al contrario, tenía una personalidad más bien retraída, entonces el efecto de cómo el papá y la mamá disciplina a sus hijos o, cómo imparte disciplina en su casa también eh.. Se ve reflejado aquí porque vemos que los niños que son hijos de padres autoritarios, estos niños no saben defenderse muy bien, no saben imponerse frente a alguna situación, sino que al contrario, se retraen. Entonces, aquí la víctima y el victimario ambos son efectos o... si, efectos de lo que hay en las casas, ¿ya?” (E. 5, 5:39).

“Yo creo que muy involucrada la familia. Se me ocurre aquí de pronto hay niños que en la casa... puede existir los dos puntos de vista. El niño que es tratado en la casa como “que tu hermano es mejor”, como que “tú no sirves para nada”. Ese niño está siendo preparado para que él salga a hacer lo mismo afuera. Es como el niño agredido, normalmente afuera también va a ser un agresivo, ya? Porque es su forma de defensa” (E. 7, 7:10).

Aun cuando reconocen que el rol que tiene la familia en la génesis y perpetuación de estas situaciones es fundamental, están conscientes que los padres y madres no poseen las herramientas necesarias para afrontar estas situaciones, equivocándose muchas veces, minimizando los sentimientos de malestar de la víctima, no creyéndole o

culpándola y reprendiéndola por ser objeto de *bullying*. Ellos plantean que lo que debería proveer la familia, al niño o niña víctima de *bullying* en estos casos, no es otra cosa que cariño y contención.

“Generalmente los papás no, bueno yo también soy mamá y a uno no le enseñan a ser como tiene que hacer” (E. 3, 3:19).

“A veces nosotros como papá escondemos la cabeza frente a los problemas y nos cuesta... nos cuesta tomar una decisión, nos cuesta llevar a nuestros hijos” (E. 2, 2:105).

“Pero yo creo que cuando un niño psicológicamente lleva un año, dos años... eh que lo están siendo agredido, queda mal po. Entonces que el papá se enoje o que amenace al resto no va a solucionar el problema de él... porque a lo mejor va a quedar con miedo... es un niño temeroso, creo yo. Entonces necesita el cariño de los papás y uno sabe donde lo pueden ayudar a uno siempre es la casa po, el papá y la mamá” (E. 2, 2:107).

“Del niño que solo o la niña que solo quiere que la tierra se lo trague, esconderme en mi pieza, no dar la cara a la situación ni contar a los papás para que no digan.... Más encima que me reten en la casa porque me dejo que me hagan esto o lo otro” (E. 7, 7:39).

“El niño después no quiere ir a la escuela y la mamá lo trae obligatoriamente y no se atreve a contar... entonces yo me pongo en ese caso, en la impotencia de ese niño, en el infierno que lleva dentro, por no querer venir a la escuela por algo en la casa que... a lo mejor ni le creen” (E. 7, 7:91).

Muchas veces las familias de las víctimas aconsejan a sus hijos o hijas que se defiendan, sin embargo esta acción no genera beneficio alguno al agredido/a

“Tanto fue, que mi mamá me dijo: “¿cómo no vas a poder defenderte?” Entonces yo tenía un lápiz, de mina porque en ese tiempo ni lápiz de pasta ni nada... y yo le hice así en el brazo, le pinché po y le dolió. Gritó pero hasta que más no pudo y la profesora me

escuchó y nos llevaron a los dos a inspección y yo, por nunca haberme quejado, terminé siendo el agresor” (E. 5, 5:19).

En lo que respecta al rol que cumple la escuela en la dinámica de *bullying*, mencionan; potenciarlos, apoyarlos y contenerlos. Por otro lado, estar atentos ante cualquier señal que alarme de alguna situación potencial de *bullying*, a su vez, si estas llegan a producirse el rol de la escuela es informar y prestar ayuda mediante los diversos pasos e instancias que ofrecen como institución. Se sienten responsables del problema más que nada por la creencia que la familia, debido a su condición socio-económica deficitaria, no podrá hacerlo. Postulando que es mucho más fácil enfrentar el *bullying* en colegios particulares, puesto que en este caso la familia con mayor poder adquisitivo puede pagar tratamientos particulares, lo que facilita la labor de la escuela.

“Pero nosotros, la mayoría de los profesores que tienen jefatura al menos, conocen a sus alumnos, conocen a sus alumnos más allá de lo que hay en la sala y tratamos de potenciar a algunos que están con carencias afectivas de que ellos se sientan eh... apoyados por la profesora jefe, que cuenten algunas cosas que les pasan en la casa, que cuenten si aquí en la escuela tienen conflictos” (E. 5, 5:41).

“Nosotras muchas veces terminamos siendo mamás, orientadoras, consejeras, psicólogas, por lo mismo porque son niños que no tienen ese tipo de cariño en su casa, son castigo no más, solo castigo: se portó mal, sanción; se portó peor, le pegaron. Entonces ellos imitan la conducta no más” (E. 5, 5:36).

“Como profesor jefe, si nos damos cuenta, es ayudar” (E. 2, 2:111).

“Si tiene problemas disciplinarios, hacer terapias con el niño, con la familia y todo ese cuento. Entonces es bueno, es bueno... porque a veces los papás no tienen los medios económicos para hacerlo porque usted sabe que las consultas son caras y no en una consulta usted va a solucionar el problema... son varias. Entonces, es diferente al colegio particular porque, por último el papá tiene medios, o por último nosotros pensamos que del

hecho que está en un colegio particular, se tienen los medios, entonces queda la pelota en la familia y la familia con sus recursos y todo vela por contratar un profesional que le... que le dé lo que necesita el niño” (E. 2, 2:113).

“Cuando sé que es bullying, investigo bien. Me cercioro que realmente el alumno esté... después tendría una conversación con el alumno para ver cómo está ahí y después de eso yo me haría asesorar por un profesional” (E. 2, 2:116).

Otra labor de la escuela reconocida por las y los entrevistados, corresponde a la función de informar a los estudiantes sobre el contenido del manual de convivencia escolar en donde constan los derechos y deberes de los estudiantes.

“Yo creo que informar, primero, llamar a las personas implicadas, informarles que lo que ellos está eeh... cometiendo es una falta grave” (E. 5, 5:28).

“En la escuela nosotros tenemos aquí un manual de convivencia que habla de faltas grave, muy graves, cierto? Y faltas gravísimas. Entonces yo creo que el bullying ya está en una de estas faltas gravísimas, entonces nosotros como escuela informamos, se entrega el manual de convivencia en donde los niños conocen sus derechos, sus deberes. Yo creo que esa es la labor de la escuela” (E. 5, 5:29).

Si bien es cierto están conscientes de la importancia que tiene el rol de la escuela en la dinámica de *bullying*, tienden a justificar su inoperancia o la poca importancia que le dan al tema. Se justifican arguyendo que la escuela no cambiará este fenómeno de un día para otro, que el hecho de tener muchas obligaciones como docentes los hace desatender episodios potenciales de *bullying*, están cansados/as de escuchar tantos problemas (los cuales minimizan) y, finalmente, que ser profesor de asignatura los libra de estar pendiente de los estudiantes, pues esa sería una labor del profesor jefe.

“Han sido agredidos en su casa, han sido agredidos en su entorno social, entonces por lo general estos niños son como la copia de lo que están viendo no más, a diario, entonces

es muy difícil que la escuela trate de cambiarlos en un día” (E. 5, 5:32).

“Entonces, a veces nosotros como profesores tenemos la oportunidad de ir vigilando estas situaciones pero también a veces se nos pasa un poquito porque son mil cosas las que hay que hacer” (E. 5, 5:43).

“Entonces uno como está empezando viene con otra mentalidad y la gente antigua con tal de no hacerse problema lo deja hasta ahí (...) No sé, yo creo que están cansados de tantos años escuchando problemas y todo (...) No sé po, los niñitos acá, las niñas sobre todo, todos los días andan con cahuines diferentes, pueden pasar dos semanas que hay dos que se están molestando, gritando cosas, pero la semana siguiente andan uña y mugre, felices de la vida” (E. 6, 6:23).

“Es que los profesores del segundo ciclo sobre todo, no estamos todo el día con ellos, a ratos, entonces también pudiera ser de que en otros ratos el profesor de asignatura a veces no tiene mucho tiempo para preocuparse de esto, a lo más controlar la disciplina durante tu clase tú dices: “oye ya, bajemos la revolución” y esos haces, más que nada, pero tú no te interiorizas mucho si el niño tiene un conflicto, a menos que haya alguien llorando por ahí uno va, se acerca, “qué paso?”, lo hace salir de la sala y consulta. Ese tipo de cosas, pero más que nada es una labor de... del profesor jefe” (E. 5, 5:44).

También justifican su inacción debido a que la víctima no comunica explícitamente que es lo que le está ocurriendo o la posibilidad que el problema viniese de años anteriores en donde era otro/a el/la docente responsable, el cual no advirtió la situación.

“Pero la niña si yo no le preguntaba que estaba pasando, si sus compañeros no me decían a mí yo no hubiese tenido idea de nada, porque la niña no habla, no dice nada” (E. 6, 6:13).

“Ellos me contaron a mí y ahí yo empecé a investigar por todos lados hasta que se llegó a los niños que la molestaban y lamentablemente esto venía hace muchos años atrás, antes

de que yo tomara el curso, entonces no se puso atajo a tiempo, entonces a la niñita le estaba afectando demasiado” (E. 6, 6:14).

Pese a que se exculpan en muchas situaciones de la responsabilidad que les atañe frente a este fenómeno, son capaces de reconocer que no están haciendo lo que deben hacer.

“Lamentablemente no todos los docentes hacen lo que se debería hacer (...) Denunciar por ejemplo, no lo hacen” (E. 6, 6:20)

“Es que hay muchas personas que ya están... no sé, mira por ejemplo, por ejemplo una vez una colega me dijo “XXX, que te entre por aquí y te salga por acá”, ¿cómo voy a hacer eso? Si el cabro está pasando una vida de perro y yo no... no puedo. ¿Qué hicieras oídos sordos? Claro” (E. 6, 6:22).

Los docentes se reconocen a sí mismos como atados de manos frente a los reglamentos institucionales, vale decir, tanto del Ministerio como del reglamento interno de la escuela. En cierta medida quisieran tener ellos el poder de solucionar a su modo el problema y no tener que comunicarlo a instancias superiores que finalmente se harán cargo del problema a base a sanciones y castigos.

“Uh... Eh... Yo creo aparentemente uno podría hacer mucho... aparentemente. Pero nosotros podemos llegar hasta la palabra no más (...) La escuela, como digo, tiene limitaciones porque si... eh... no estoy autorizado yo a ponerle remedio, yo tengo que comunicar y estamos metidos en una burocracia mal entendida” (E. 7, 7:16).

“Entonces, la escuela cuesta encontrar una estrategia que no sea a base de sanciones po, que sea punitiva... tiene que ser castigo, “te vas suspendido”, que “el apoderado”, pero eso no va a cambiar el prob... no. Va a ser muy difícil que cambie el tema y al final los papás optan por trasladar al hijo que es molestado, el hijo que es fregado todo el día, prefieren eso porque lo otro es más difícil que cambie. Entonces la escuela también tiene

ciertos límites. Es difícil. Uno lo intenta” (E. 7, 7:19).

Finalmente se hacen cargo del hecho que la escuela no entrega lo que debería entregar; un lugar seguro, acogedor que brinde educación a todos sus miembros de manera óptima sin discriminar, que estimule positivamente y potencie las y los estudiantes del recinto educativo.

“Entonces el niño se va identificando cada vez más, por culpa muchas veces de nosotros los adultos, que un niño es malo, que no sirve” (E. 7, 7:82).

“Del dicho al hecho a veces hay mucho trecho. Pero es una acción de nuestra escuela. No sé si todas las escuelas están por el mismo camino, “todos tienen derecho a educarse” y todo... o sea, en el papel todo se escribe muy bonito pero cuando se lleva a la realidad no son tan así. Y más ahora en una educación municipalizada como esta, donde usted puede comprobar que todos los niños que llegan a nuestras escuelas son aquellos que en sistema privado no tienen cabida, porque no pagan, porque no estudian, porque no logran un 6.0 de promedio” (E. 7, 7:28).

“Pero no sé si solo el bullying es aquel donde los pares son los encargados del bullying. Yo en esta escuela presencié, no lo presencié físicamente pero viví la muerte de dos alumnas que se mataron porque eran de un hogar, porque eran solitas, porque aquí en la escuela no tenían... nunca sintieron... obviamente ellas eran del buen pastor y estaban ahí por problemas de alcoholismo, abuso sexual, muchas veces, de los mismos familiares, y hasta que un día decidieron terminar con su vida. Lo hicieron no porque eran felices po, porque en ninguna parte encontraron la mano acogedora que... el sistema que le abriera las puertas y que ellas se sintieran de nuevo que eran dignas y...” (E. 7, 7:58)

- Estrategias.

En cuanto a las estrategias implementadas en el centro educativo, las personas participantes de esta investigación señalan no estar en conocimiento de alguna medida

adoptada a nivel del Ministerio que apunte a la prevención o enfrentamiento del *bullying*. Suponen su existencia, sin embargo se reconocen ignorantes al respecto argumentando que el Ministerio de Educación puede entregarles información y material pedagógico, pero es el colegio de manera autónoma el que elige qué implementar y qué no. Arguyen que dado que su establecimiento no presenta tales problemáticas no se ha implementado nada al respecto.

“No ha llegado ninguna estrategia. Si han hecho campañas comerciales y todo ese cuento, informativos “No al Bullying” y todo eso, pero una campaña directamente al bullying que yo... puede que esté, pero usted sabe que los colegios son autónomos, entonces si... si... si... si el gobierno tiene una estrategia para el bullying yo la puedo tomar y adaptar en mi escuela, pero si yo no quiero no lo hago. Y aquí en la escuela nunca se ha implementado algo para el bullying porque no hemos tenido bullying po (E. 2, 2:93).

“¿Y del Ministerio han recibido información? Si. Si, pero fundamentalmente de que no hay que aceptar el bullying, que cada escuela elija, tenga su reglamento interno, cada escuela propone su reglamento. Pero “no al bullying”, “no a esto” y nos quedamos en lo que yo decía delante, la letra en el papel. Porque si no, ya hacía tiempo que ya se habría puesto coto a esa cuestioncita pero va en aumento (E. 7, 7:54).

“El ministerio hace un montón de cosas pero no es necesario que yo todo ese montón de cosas las tome y las aplique en la escuela, sino que yo voy a aplicar las cosas que yo veo que necesito en mi escuela” (E. 2, 2:94).

Siguiendo con el argumento anterior, plantean que de manera interna existe un Manual de Convivencia Escolar cuyo contenido es conocido por los docentes y estudiantes. Este manual entregaría los pasos que se debiesen seguir con los involucrados y las instancias a las cuales acudir dentro del establecimiento y fuera de este si es necesario. A este conjunto de pasos e instancias lo denominan conducto regular, el cual se ha de seguir en caso de presentarse en el centro educativo una situación de *bullying*.

“Aquí hay un manual de convivencia, en ese manual está explícitamente dado los pasos por los cuales los niños que son agresores tienen... digamos algunas acciones por las cuales se pretende que ellos cambie” (E. 1, 1:51).

“En la escuela nosotros tenemos aquí un manual de convivencia que habla de faltas grave, muy graves, ¿cierto? Y faltas gravísimas. Entonces yo creo que el bullying ya está en una de estas faltas gravísimas, entonces nosotros como escuela informamos, se entrega el manual de convivencia en donde los niños conocen sus derechos, sus deberes. Yo creo que esa es la labor de la escuela” (E. 5, 5:29).

“Acá primero pasan por inspectoría, luego se deriva a orientación y de orientación al psicólogo para ser intervenida la familia tanto del agredido como del agresor” (E. 1, 1:38).

“Dar aviso a la orientadora y de inmediato hacer un seguimiento para terminar con él y llegar hasta donde sea necesario para terminarlo, pero partiría, digamos, avisándole a la orientadora, dirección y siguiendo el conducto regular de inmediato para evitarlo” (E. 4, 4:67).

“Cuando no son capaces ya lo derivan al DAEM y de ahí no sé al SENAME” (E. 1, 1:39).

De acuerdo a lo referido por las y los docentes, dentro del centro educativo la dupla psico-social con la que cuentan juega un rol preponderante a la hora de ser detectado algún problema referente a *bullying* u otra problemática entre las y los estudiantes. Esta dupla es sindicada como la encargada de resolver de manera inmediata estos problemas, arguyendo que ellos no son especialistas en el tema.

“Ahora que contamos con psicólogo, el alumno que pasa derecho allá. Porque como profesores no somos los especialistas en este tema y como ahora casi todo... yo diría que la mayoría de los colegios tienen su equipo psico-social, inmediatamente esos alumnos con problemas se van y lo ven ellos” (E. 2, 2:112).

“Nosotros como te digo tenemos una dupla que cualquier detalle de por ejemplo un compañero le dijo algo feo o le hizo algo a otro compañero del mismo curso o de otro curso de inmediato se llaman, se conversa con él, se soluciona el problema de inmediato” (E. 4, 4:55).

“Porque para eso tenemos, digamos la dupla que ehh... trabaja en esto que ella está viendo, están viendo todos los problemas que puedan haber y si... ellas incluso hacen visitas a los hogares, todo” (E. 4, 4:64).

“Tenemos orientadora, tenemos un equipo psicosocial en donde hay una asistente social y una psicóloga, todo se deriva hacia allá” (E. 7, 7:64).

En lo que refiere a la prevención del *bullying*, no se reconoce una estrategia a nivel de centro educativo al respecto. Sino más bien conductas autónomas y personales que adopta cada docente dentro del aula con sus estudiantes respondiendo a sus experiencias y a la información que manejan.

“Bueno, yo en mis clases por ejemplo yo... primero que nada el respeto es como fundamental, yo no dejo que los niños ni sobrenombres, cada uno se llama por su nombre y el respetarse unos a otros, el escucharse, con... bastante respeto, o sea yo eso es lo que más exijo entre unos y otros y conmigo” (E. 3, 3:56).

“Yo siempre estoy hablándoles del respeto hacia ellos, primero que se respeten ellos para que puedan respetarse entre sus compañeros, entre sus pares de lo importante que es el respeto, de lo importante que es que ellos aprendan a quererse para que puedan querer a otras personas y lo rico que es vivir en armonía, vivir digamos siempre bien, ayudando, ser solidarios y de hecho mi curso es bastante solidario” (E. 4, 4:71).

“Me gusta destacar en aquellos niños que usted descubre rápidamente en la sala que son los más lentos, que son los más eh... los más débiles en el sentido de ser posibles víctimas, de potenciarlos y los hago ayudantes míos en cualquier actividad, tienen un rol

importante, son lectores, son locutores, de a poquito uno les va desarrollando el amor propio” (E. 7, 7:79).

“Entonces yo trato de rescatar en aquellos niños todas esas cualidades que pudieran estar ahí escondidas y que no salen por temor, por cualquier cosa, por personalidad, como le decía delante, por forma de ser, hasta por genética” (E. 7, 7:83).

“A través de una educación, no cierto, en la que se le está colocando una alerta a los niños que son agredidos” (E. 1, 1:37).

“Potenciando también a aquellos niños que tienen con autoestima baja porque... eh... es difícil trabajar con ellos cuando están... son muy tímidos, entonces uno de por si está tratando de generar instancias en las que le suba el autoestima a los niños” (E. 5, 5:69).

Sin embargo, mencionan de manera escasa las charlas y campañas, únicas instancias que se han desarrollado como iniciativa de la escuela a nivel masivo.

“Charlas, a los niños, campañas se hacen en orientación, ha venido carabineros también a darnos charlas. Campañas no más y charlas, eso sería las estrategias” (E. 3, 3:51).

Califican las estrategias como buenas propuestas, ahora bien, las reconocen escasas, carentes de constancia en el tiempo y poco difundidas a la comunidad escolar. A su parecer debiesen ser sujetas a revisión y evaluación periódica que apunte a una constante mejoría de estas.

“Son buenas estrategias, pero falta información hacia las personas, hacia los alumnos” (E. 6, 6:33).

“No manejo estadísticas si están surtiendo el efecto que se esperaba. Pero creo que en este mundo tan loco que estamos viviendo siempre van a ser pocas.” (E. 1, 1:40)

“Nunca las cosas son suficientes. Siempre hay cosas que se deberían hacer y que a lo mejor se pueden mejorar las que se están haciendo” (E. 5,5:60).

“De todas maneras sirven, lo peor sería no hablar nada, sirven, pero como digo deben ser más constantes, o sea no solamente quedarse con una charla o dos, seguramente trabajar eso en el tiempo” (E. 3, 3:53).

“Yo creo que si se aplican bien y son persistentes en el tiempo y se van evaluando, yo creo que eso es importante, serían positivas. Porque yo no saco nada con tener una estrategia si no la voy a evaluar para saber cómo va. Porque a través de la evaluación yo me puedo dar cuenta si sirve. Si sirve, la puedo mejorar y la mantengo. Si no sirve, tengo que hacer una intervención para que logre los objetivos por los cuales está. Entonces yo creo que cualquier iniciativa, sea bullying, sea cualquier otra, que puede implementar un colegio que realmente lo necesite, si es constante, si hay una persona a cargo y hay una evaluación cada dos meses, para ver cómo va, debería ser buena y debería dar resultados” (E. 2, 2:115).

Los y las docentes se perciben con muchas limitaciones o trabas a la hora de actuar o enfrentar situaciones de *bullying*. Como se mencionaba anteriormente, hay un conducto regular que ellos debiesen seguir, sin embargo este conducto regular les resta injerencia a la hora de tomar decisiones con respecto a los involucrados lo que les produce malestar. También plantean que esta seguidilla de pasos puede traer consigo una dilatación del problema y por consiguiente una demora en las resoluciones que se adopten.

“Yo creo aparentemente uno podría hacer mucho... aparentemente. Pero nosotros podemos llegar hasta la palabra no más. A qué me refiero. Eh... nosotros tenemos muchas limitaciones (...) la escuela, como digo, tiene limitaciones porque si... eh... no estoy autorizado yo a ponerle remedio, yo tengo que comunicar y estamos metidos en una burocracia mal entendida” (E. 7, 7:16).

“Pero ese primer personaje que fue el testigo de esto tiene importancia relevante en esto

po, no puede quedar fuera del problema y las decisiones que se toman después, en otro lado, y el que no lo presenció y ni lo vivió eh... pero tenemos ese tipo de estrategias para enfrentar este tema” (E. 7, 7:66).

“Todo de aquí de la escuela se deriva a un especialista y ya tiene hora pa diez meses más... no. Yo encuentro que hay que ser más efectivo en la escuela” (E. 7, 7:68).

Los y las docentes plantean la idea de generar estrategias en conjunto con otras instituciones, ya sean estas de gobierno o municipales. Esta idea surge de la sensación de verse sobrepasados en funciones y exigencias por la cantidad de programas de los cuales tienen que hacerse parte.

“Algo que sea más un poco más masivo porque la escuela la verdad que se ve a veces sobrepasada de tanto programa que te llega que de salud, que de esto, que de esto otro y al ultimo los profesores, los pobres profesores trabajamos, pero a full time y no damos abasto entonces a lo mejor podría ser que las estrategias que se aplican para aplacar o bajar el nivel de bullying podría ser tratado desde otros sistemas, no solamente de lo educacional a lo mejor si se trabajara en red” (E. 1, 1:44).

Esta sensación los lleva a desatender labores y exigencias propias de su quehacer pedagógico. Reconociendo que les acomoda que los estudiantes sigan tratamiento farmacológico, puesto que esta medida aliviana en algo sus labores.

“Aquí los cabros andan pichicateados pa que anden tranquilos, pero pa que nos dejen a nosotros tranquilos, en el fondo” (E. 2, 2:26).

Por lo tanto, resultan comprensibles frases como las que se exponen a continuación, en las cuales se hace patente la falta de compromiso con su labor docente y las pocas expectativas de solución que visualizan como institución.

“Entonces es muy difícil que la escuela trate de cambiarlos en un día” (E. 5, 5:33).

“Lamentablemente no todos los docentes hacen lo que se debería hacer (...) Denunciar por ejemplo, no lo hacen” (E. 6, 6:21).

Las expectativas de solución están sujetas al grado de compromiso que tenga el o la docente con su profesión. A menor compromiso del o la docente menor será su interés en prevenir y enfrentar situaciones de *bullying*.

“Yo creo que va a depender hartito el grado de compromiso que uno tenga con la profesión, con lo que asumió” (E. 2, 2:45).

“Pero si yo no estoy comprometido con lo que hago porque muchas veces a veces uno estudia una profesión que no le gusta, “fue lo que me dio”, “esto fue lo que me ofreció mi papá y con esto tengo que ganarme la vida”, “a mí nunca me ha gustado hacer clases”, “odio a los niños”, en fin, que se yo, pero trabaja igual. Entonces ese profesor, lo más probable es que no haga nada” (E. 2, 2:46).

“Mira la información está, pero no la llevan a cabo, la mayoría, en mi opinión. ¿La reciben, pero no la aplican? Claro” (E. 6, 6:33).

Los/as profesores/as perciben, además, que las estrategias se ven truncadas por la falta de compromiso de la familia.

“Que haya puente tú de la junta de vecino, del centro de atención de salud que hay en el sector, de la escuela, de los liceos, que se hiciera algo mas en red que llegara en forma masiva a todos los hogares, porque si tu llamas por ejemplo aquí a reunión, ya vamos a traer un experto y vamos a dar un... llegan dos apoderados con suerte” (E. 1, 1:46).

Los/as docentes no se sienten capacitados para atender a la diferencia en el aula, no son capaces de hacer planificaciones que acojan y se hagan cargo de los estudiantes que requieran alguna consideración distinta, por motivos ya sea conductuales, de

personalidad o de capacidad intelectual, reafirmando la falta de compromiso con su profesión. Son conscientes, además, que el no realizar estrategias inclusivas que apunten a estas distintas necesidades acarrea que finalmente estos estudiantes queden desatendidos y marginados dentro del sistema educacional.

“Yo digo, a lo mejor ¿no será que yo no soy capaz de tener una estrategia en la sala que mantenga a ese alumno interesado?, porque si bien es cierto yo tengo que preocu... si hay cuarenta, tengo que preocuparme de los cuarenta (...) Si tengo que hacer una planificación pa treinta, y tengo que hacer una planificación pa dos y pa otro otra planificación más, uno tiene que hacerlo porque se supone que uno es el profesional en ese sentido, pero uno no lo hace po. Así que ya es al grueso no más. Y si el grueso son treinta y quedaron cinco, mala suerte no más (E. 2, 2:27).

“No estamos, ni siquiera a veces preparados para aquellos alumnos que presentan algún tipo de problemas, déficit atencional y todo ese cuento (...) Uno está preparado para trabajar con niños, digamos entre paréntesis, normales, que sí, podrán hacer desorden y uno les llama la atención y... y se quedan tranquilos” (E. 2, 2:122).

Se reconocen ignorantes y faltos de herramientas a la hora de enfrentar una situación de *bullying*. Hacen hincapié en el hecho de la falta de preparación profesional que reciben en pre grado con respecto al tema y proponen como solución la incorporación de un profesional especializado, pagado por el Estado, quien otorgue asesoría tanto a los padres/madres como a los/as docentes indicándoles como actuar frente a cada situación, así como brindar apoyo y ayuda a los estudiantes.

“A lo mejor sería bueno tener... Yo desconozco si el ministerio tiene... si tiene cómo, por ejemplo en un caso de bullying, cómo el profesor debería actuar, cómo debería actuar el director, cómo debería actuar los papás” (E. 2, 2:100).

“Siempre nosotros hemos dicho que debiera existir a lo mejor un ramo... psicológico, como que ayude a los alumnos en esa parte porque nosotros no estamos... no somos

profesionales de eso, entonces por lo tanto a lo mejor cuando uno quiere ayudar, en vez de ayudar, la embarra más” (E. 2, 2:54).

“A nosotros en la universidad no nos enseñaron este cuento, o sea, te pasan psicología, es como pa entender no más al niño y todo lo demás, pero siempre son someras” (E. 2, 2:61).

“Debiera existir profesionales permanentes, pagados no por los colegios sino que por el ministerio, que estén para ayudar” (E. 2, 2:59).

“Ese profesional va a ayudar a los niños y me va a ayudar a mí: “Usted haga esto”. Y le va a ayudar al papá: “usted haga esto y ustedes tienen que hacer esto”. Entonces, el profesional que... que es para eso, creo yo que es más indicado” (E. 2, 2:120).

Por último, refieren la necesidad de capacitaciones que apunten a brindarles las competencias necesarias para abordar de manera óptima las situaciones de *bullying*, apoyados por un profesional experto, puesto que la información que les llega del Ministerio de Educación no es suficiente al momento de enfrentar esta problemática.

“La escuela también nosotros tenemos acá, nosotros los profesores tenemos que tener, bueno de hecho debiéramos tener nosotros una capacitación o tener algo mas científi... o sea más como te dijera yo, mas apoyo que sea... en forma de un profesional para tratar los casos nosotros, no solamente hacerlo por informaciones que tenemos o las cosas que llegan del ministerio, yo creo que debiéramos estar bien capacitados para tratar estos problemas” (E. 3, 3:21).

Dentro de las acciones que adoptan los docentes frente al *bullying*, como primer paso plantean la instancia de la conversación con los alumnos para evaluar la gravedad del hecho. Sin embargo existe por parte de ellos una minimización de los conflictos entre los estudiantes, puesto que si los catalogan como *“cosa de críos chicos”* no merecen su atención y se resuelve entre estudiantes por medio de la mediación, que al parecer se

ocupa de casos menos graves. A su vez, avalan la agresividad de los y las estudiantes, refiriendo que existirían casos en que esta estaría justificada.

“Los profesores conversamos con los alumnos, empezamos por ahí y si la cosa digamos es cosa de críos chicos tenemos los mediadores” (E. 4, 4:60).

“Se conversa con ellos primero que nada. Bueno, primero que nada una conversación con ellos, qué está pasando con ellos, entre los dos, cuales son los motivos si realmente justifica o no justifica la agresividad” (E. 3, 3:64).

Otra de las medidas adoptadas por los docentes es aconsejar a sus estudiantes que se defiendan. Aun cuando esta defensa consista en responder de manera agresiva frente a otro u otra estudiante.

“Les he contado experiencias que vivió mi marido, mi marido estudiaba cuando chico en el colegio San Vicente y me decía que siempre le pegaba un cabro, siempre... y yo le estoy hablando de hace 55 años atrás, siempre, hasta que un día dice que él se animó le pegó un combo al cabro y lo dejó pero... ya y dice que de ahí nunca más el cabro le volvió a pegar” (E. 1, 1:71).

“De cómo traspasarle yo cómo fui yo cuando cabro chico, de que no se deje... no se deje eh... molestar ni pasar a llevar por otro sino que darse vuelta y mandarle un... [Empuña la mano y hace un movimiento ascendente] le juro que hasta eso creo que de repente podría servir” (E. 7, 7:90).

Las estrategias de castigo que adoptan con sus estudiantes son de carácter punitivo, a base de castigos y escarmientos, entiéndase suspensión de clases, acudir con el/la apoderado/a, etc.

“Yo he sido bien enérgica si con los niños cuando les llamo la atención, ponte tú los traigo a mi oficina y conversamos con ellos y les planteo bien las cosas como bien de frente y

con harta energía, o sea yo soy en ese sentido fregá digamos, mañosa si tú quieres, pero hacerle ver y generalmente muchas veces los mandé suspendidos y tienen que venir con su apoderado” (E. 3, 3:75).

“Entonces, a veces las medidas que uno, por el minuto, porque las agresión que ellos cometieron fue muy grave, a veces somos... caemos en el asunto de ser muy drásticos” (E. 5, 5:34).

“Mi opinión personal, yo creo que los niños más que castigarlos, por ejemplo con suspenderlos de clase o expulsarlos, yo siempre creo que los niño tienen que aprender eh... con escarmiento, a lo mejor, No castigo físico pero... no se...” (E. 5, 5:62)

Manifiestan el deseo de que al o a la agresor/a se le reprenda de manera violenta. Argumentando que en el pasado esta estrategia resultaba efectiva, dando muestras nuevamente de la validación de la violencia por parte de las y los docentes. Sin embargo están consientes que estas medidas actualmente no son compartidas por los apoderados ni están permitidas como institución educativa.

“Yo sería partidario, insisto, de una estrategia que podría ser esa, de que cada alumno agresivo, agresor recibiera de su propia medicina” (E. 7, 7:35).

“Lo que exige toda la gente cuando su hijo ha sido abusado, por ejemplo, aparece el instinto del ojo por ojo, que no sé, para la psicología actual será natural o no, pero algún tiempo sirvió, algún tiempo sirvió” (E. 7, 7:36).

“Impotencia de no aplicar las reglas que me aplicaban a mí, un chinchurrazo y listo, se acabó la pelea entre hermanos, pero ahora como no se pueden aplicar castigos físicos entonces uno tiene que estar dándole a la palabra y vamos hablando, y más hablando y aconsejando y aconsejando y el cabro al último si no entendió ya uno ya se ve sobrepasada” (E. 1, 1:58).

“No sé, tal vez a veces de darle un... no pegarle, pero darle un coscorrón para que entendiera de que lo que está haciendo está mal” (E. 2, 2:137).

“Yo... a mí me gustaría poner en el lugar, hacer el ejemplo. Organizar a mi curso, por ejemplo, cosa que si lo hago ahora voy a ser acusado, a lo mejor, de cualquier cosa, y hacer al curso ponerlo en contra del niño para que sienta en carne propia lo que es ser... lo que es ser rechazado, ser aislado. -“A ver, estamos todos de acuerdo?” -“Estamos todos de acuerdo” -“Hagamos esto?” -“Hagamos esto” Y le ponemos a prueba a él si él va a soportar... va a ser capaz de soportar pasar de ser el molesto al molestado, si va a pasar de ser... si le va a gustar o no. Y estoy seguro que al otro día va a llegar la mamá, va a llegar aquí, va a la directora y me va a decir “qué pasó?”, “qué pasó a mi curso”, “y esto por qué no lo comunicaron”... o sea, empieza el trámite...” (E. 7, 7:20)

“Entonces uno puede tener de repente medidas como las que había antes. A lo mejor me salgo igual de nuevo, pero le digo algo, mi niñez como estudiante fue en San Buenaventura y en ese tiempo el profesor se imponía por presencia, los padres estaban de acuerdo con las acciones que tomara el profesor y nadie hablaba de bullying” (E. 7, 7:21).

El castigo físico es considerado como una estrategia efectiva, equivalente, en resultados, a una intervención psicológica.

“Ni era necesario que si un niño mirar dos veces para el lado “oh este niño tiene...” Ahora ya tiene eh... es hiperactivo, tiene problemas de concentración... tiene un nombre especial, ¿no? “Le recomiendo psicólogo”. No, antes el psicólogo era una buena varilla en la casa y en la escuela” (E. 7, 7:22).

Con respecto a la mejora de las estrategias desplegadas dentro del centro educativo, plantean en primer lugar que estas deben ser permanentes, constantes y apuntar a la totalidad de la comunidad escolar. Hacer partícipes principalmente a los padres, madres y estudiantes en charlas informativas y educativas. Resaltan el hecho de

trabajar principalmente en la prevención del fenómeno más que actuar sobre hechos consumados, que es lo que actualmente y de manera casi exclusiva se está haciendo en el centro educativo.

“Son que no debe ser eh... como una charla y después olvidarse y dejarla ponte tú... pasó un año o ya con una charla basta, yo creo que no basta una sola vez, tiene que ser más constante. Y también con los apoderados trabajar mucho con los apoderados, con los apoderados para que por lo menos se den cuenta cuando su hijo está siendo víctima de bullying o cómo tienen que hacerlo con los niños que hacen, que son los agresores, o sea aquí debería trabajarse con la comunidad escolar completa con charlas, pero continuamente, no creo que una charla o dos sirva, deben ser más” (E. 3, 3:52).

“Y eso es otra cosa importante, que uno actúa sobre hechos consumados y no se previene, no hay programas, a lo mejor como para prevenir el tema, pero constantemente (...) Puede que, que yo lo toque una vez al año como consejo de curso porque vi algo, pero algo bien planificado como estrategia permanente y constante, a lo mejor eso falta y no actuar sobre hechos consumados (...)¿Dentro del manual de convivencia de la escuela no aparece algo referido a la prevención? Sí, aparece. Aparece, pero lo que yo digo, le vuelvo a decir. De repente hay muchas cosas que están escritas, pero es la práctica la que falta, mayor difusión, no como castigo sino como educación” (E. 7, 7:72).

Postulan a la Mediación Escolar como una buena estrategia preventiva del fenómeno de *bullying*, puesto que frente a cualquier problema que esté surgiendo dentro del aula entre los compañeros estos eran llevados a mediar con un par para resolver su conflicto.

“Entonces debiera hacerse como teníamos antes, la mediación escolar, yo creo que sirve mucho, donde ellos entre pares solucionan los problemas conversando” (E. 3, 3:27).

“Porque nosotros acá contamos con mediación escolar, entonces frente a esas situaciones la mediación la ven los propios alumnos, entonces a lo mejor el bullying, si llegó a

producirse, también lo trataron en mediación escolar para que lo arreglaran ellos mismos, porque la mediación escolar es entre pares” (E. 2, 2:90).

“Tal vez alguna... no se... que se creara un subsector, me refiero a una asignatura o una instancia donde en el curso, más que consejo de curso, porque consejo de curso son 45 minutos y nos piden que cumpla ciertas cosas... la directiva y la cuestión... A lo mejor, lo que alguna vez se pretendió hacer y como todo ocurre en Chile, los proyectos se inician, no se desarrollan y no se evalúan. EL sistema de la mediación escolar, por ejemplo, era un muy buen sistema que pudo haber sido un excelente... una excelente herramienta, la mediación escolar, que habría que haberlo profundizado, pero murió” (E. 7, 7:30).

Ya de manera general, plantean como solución un cambio de mentalidad en la sociedad, puesto que esta lucha constante que muchas veces nos lleva a pasar por encima de otro u otra para triunfar se ve replicada en el comportamiento de los estudiantes.

“Cambiarle un poco la mentalidad al hombre, digo yo al hombre como genérico, cambiarle un poco esta lucha constante que tenemos todos, todos tratamos de ser más y más, no nos conformamos con lo que tenemos siempre estamos en querer mas” (E. 1, 1:49).

Finalmente reconocen que la escuela, como institución genérica, no está ofreciendo un lugar seguro para que los padres dejen a sus hijos e hijas para que se eduquen.

“Hoy en día ya uno tiene una psicosis con los niños. O sea, ¿Donde dejo a mi hijo para que esté seguro?” (E. 2, 2:85).

“Se ha sabido en estos tiempos que hay niños que llegan a suicidarse, a terminar con su vida, porque no son capaces de llevar esto y tampoco tienen a lo mejor el apoyo necesario que necesitan de la familia o de alguien que les haga ver que esto no es tan trascendente en su vida como para poder tomar esa determinación” (E. 3, 3:15).

Subcategoría:

- Calidad de la Información.

El carácter estereotipado de la información permite dar cuenta del nivel de presencia de la actitud en el contenido de la representación. Constituye, por lo tanto un indicador del nivel de organización de la representación, pues se trata del componente más primitivo de esta.

Ya que la principal fuente de información de los docentes la constituyen los medios de comunicación masivos, las definiciones personales tanto del concepto de *bullying*, como de sus involucrados y las estrategias para enfrentarlo, presentan una serie de ideas preconcebidas, estereotipos y prejuicios.

Esta sub-categoría, al ser un atributo del contenido de la representación, será presentada en función de los conceptos que forman parte de las definiciones personales de *bullying* extraídas de las entrevistas a los docentes.

Un prejuicio recurrente respecto a las causas del fenómeno de *bullying*, lo constituyen las declaraciones que identifican la violencia dentro del contexto familiar como su origen. Tales declaraciones hacen referencia a los supuestos modelos de relación que los niños replicarían desde sus padres. Como muestra de lo anterior se presentan citas como las siguientes:

“Generalmente lo que ejercen bullying vienen de familias en las que se practica mucho la violencia intrafamiliar” (E. 1, 1:25).

“...puede tener distintos problemas. No sé, problemas en la casa, los papás se están separando, haber visto situaciones que no corresponden, que el papá a lo mejor le haya levantado la voz, que alguna vez le haya pegado a pesar de que el papá es bueno.” (E. 2, 2:66).

“... de que los niños o de las personas que han recibido, a lo mejor, que se han criado en esa agresividad y ellos vuelven a cometer las mismas agresividades.” (E. 3, 3:6).

Por otro lado, en algunas declaraciones se identifica como causa del fenómeno de *bullying* algunas características personales específicas de los involucrados, ya sean características físicas o psicológicas tanto del acosador como de la víctima. Predomina el estereotipo del acosador como una persona de mayor envergadura física y una tendencia a resolver sus problemas a través del ejercicio de la violencia. Por otro lado, la víctima es caracterizada como una persona insegura y débil. Como ejemplo de lo anterior se encuentran las siguientes citas:

“Lo que causa el bullying es justamente vivir en un mundo tan desajustado de personas que emocionalmente están muy mal, que psicológica o psíquicamente están muy mal y que quieren, no cierto, resolver sus conflictos a través de golpes o de agresiones constantes.” (E. 1, 1:6).

“El agresor es violento, por naturaleza es violento, no es capaz, digamos, de... dimensionar actitudes, ehm... no tiene las capacidades de razonar porque una persona que razona no actúa en forma violenta, de partida, entonces esas serían las características, digamos como normales, entre comillas, de un agresor.” (E. 4, 4:43)

“No sé, para mí en ese caso es como un monito, como los monitos animados, un gigante y un enano.” (E. 5, 5:45).

“El agresor de carácter fuerte, violento y la víctima, insegura.” (E. 6, 6:18).

Cabe destacar que se responsabiliza de la violencia ejercida no solo al acosador, sino también a la víctima y su incapacidad para afrontar la situación de acoso. Tal incapacidad también encontraría su origen en características personales, ya sean físicas o psicológicas.

“El que siempre está en desventaja, que es el agredido, ese es la víctima, que por su perfil, no cierto, psicológico siempre tiende a callar.” (E. 1, 1:17)

“Es un problema de uno porque si a mí un cabro me molesta y yo tengo que pararle el carro... entonces como yo no le paro el carro va a seguir molestándome hasta que yo me vaya... hasta que yo le pare el carro, y después ese cabro va a seguir con otro, con otro, con otro porque él se acostumbra...” (E. 2, 2:52).

Se hacen presentes también, enunciados que atribuyen como causa del fenómeno de *bullying* el desarrollo incipiente de la personalidad de los adolescentes y el comportamiento errático que caracterizaría a esta etapa del desarrollo. Esta idea representa otra forma de situar las causas del fenómeno de *bullying* en el sujeto, particularmente en los estudiantes, pero esta vez visto como parte de cierta etapa del desarrollo:

“...Adolescencia en que adolecen justamente de una personalidad totalmente, digamos... eeh... desarrollada porque ellos en los liceos, en los colegios, están aún en pleno desarrollo, entonces un día se manejan de una manera, al otro día ya no les gusta es y toman otra, entonces ya eso viene, yo creo, a aplacarse cuando están en la universidad, aunque se manejan aún índices de bullying en centros de enseñanza superior.” (E. 1, 1:42).

La presencia de ideas estereotipadas que identifican como causa del fenómeno de *bullying* algunas características internas de los estudiantes como sujetos, condicionan en gran medida las estrategias planteadas para enfrentarlo, ya que definen como sujeto de intervención al acosador y a la víctima, aun cuando se refiera frecuentemente el contexto social y familiar como causa del fenómeno:

“El sistema de la mediación escolar, por ejemplo, era un muy buen sistema que pudo haber sido un excelente... una excelente herramienta, la mediación escolar, que habría que haberlo profundizado pero murió.” (E. 7, 7:30).

“Yo involucro a... a la sociedad, pero fundamentalmente también a la familia. Ahí para mí estaría un poquito el origen de este fenómeno que yo, para mí, ha existido siempre.” (E. 7, 7:11).

“...se llamaron las partes y se solucionó, porque nosotros acá contamos con mediación escolar, entonces frente a esas situaciones la mediación la ven los propios alumnos, entonces, a lo mejor, el bullying, si llegó a producirse, lo trataron en mediación escolar para que lo arreglaran ellos mismos porque la mediación escolar es entre pares.” (E. 2, 2:90).

“Nosotros sabemos que un niño que tiene reacciones así es porque tiene un problema en la casa.” (E. 2, 2:55).

Objetivo específico:

- Conocer la **actitud** que presentan las y los docentes del centro escolar ante el fenómeno de *bullying*.

Categoría:

- Actitud.

Subcategoría:

- Juicio Valorativo.

Los y las docentes califican al *bullying* como un hecho deplorable y manifiestan de manera explícita un evidente rechazo a la violencia.

“Es horroroso, que puedo decirte, que todo lo que sea violencia no es bueno, no puede ser bueno” (E. 4, 4:24).

“No está bien, no es válido” (E. 5, 5:22).

“La violencia yo creo que a nadie le favorece o le gusta, al contrario” (E. 5, 5:72).

Reconocen al fenómeno de *bullying* como un problema que merece y demanda mucha atención por la gravedad del mismo.

*“Yo creo que es un problema, es un problema fuerte. Yo lo veo el *bullying* como una bolita de nieve” (E. 2, 2:32).*

*“Yo creo que el *bullying* es grave, es muy grave” (E. 2, 2:34).*

“Así que bien, yo encuentro que está bien que ahora se le esté dando la importancia que

tiene” (E. 3, 3:14).

Sin embargo, los/las docentes avalan y validan la violencia a la hora de promover y fomentar en los estudiantes, víctimas de *bullying*, que se defiendan. Consistiendo esta defensa inclusive en golpes, los cuales son considerados por ellos/as como una medida efectiva a la hora de poner término al acoso, justificando de esta forma las respuestas agresivas o violentas.

“Tú tienes que saber no a lo mejor responder de la misma manera porque o si no estaríamos haciendo el círculo, pero si tienes que saber defenderte hablarle fuerte, sacar voz, decir las cosas como son y si es necesario acusar con la inspectora, pero que sea en el momento porque después ya la cosa pierde fuerza” (E. 1, 1:72).

“Les he contado experiencias que vivió mi marido, mi marido estudiaba cuando chico en el colegio San Vicente y me decía que siempre le pegaba un cabro, siempre... y yo le estoy hablando de hace 55 años atrás, siempre, hasta que un día dice que él se animó le pegó un combo al cabro y lo dejó pero... ya y dice que de ahí nunca más el cabro le volvió a pegar” (E. 1, 1:71).

“De cómo traspasarle yo, cómo fui yo cuando cabro chico, de que no se deje... no se deje eh... molestar ni pasar a llevar por otro, sino que darse vuelta y mandarle un... le juro que hasta eso creo que de repente podría servir” (E. 7, 7:90).

“Cuáles son los motivos, si realmente justifica o no justifica la agresividad” (E. 3, 3:65).

Siguiendo con la idea anterior, los y las docentes arguyen que es necesario enseñarles a defenderse a los niños y niñas desde pequeños/as, puesto que vivimos en un mundo competitivo en donde la persona que es considerada débil no tiene chance de triunfar o alcanzar el éxito en su vida.

“Pero eso lo vemos en la vida diaria. ¿Por qué nos preparamos para la guerra? ¿Por qué

se gasta tanto dinero en los países en armarse si nadie está en guerra? Aquí es lo mismos, a nosotros nos preparan para la guerra. Si la vida, en el fondo, es una guerra donde el que llega último pierde” (E. 7, 7:37).

“Entonces, de repente uno... es aquél que no se puede defender y yo le he enseñado a mis hijos, por ejemplo, tengo dos hijos ya profesionales los dos gracias a dios, les enseñé desde chiquititos a defenderse (...) Todos me decían “pero ¿qué estai haciendo con los niños?” -“No, es que tienen que aprender a defenderse. No quiero que lleguen llorando el día de mañana que alguien le pegó ni nada”. Y mi hijo ahora son triunfadores, no digo que sea por eso pero fue una forma más de enseñarles que la vida era dura, que la vida es dura y aquí el débil ya no tiene cabida pu, es muy poca las posibilidades que tiene” (E. 7, 7:44).

Dentro de este modelo competitivo replicado en el sistema escolar, el agresor es considerado como un triunfador a futuro. Por tanto la conducta agresiva y pasar a llevar al otro u otra es considerada una característica positiva, digna de imitación por parte de sus congéneres

“Yo creo que el agresor, aparte de reconocer su error sobre su camino equivocado, de pronto lo considero un tipo... un tipo que puede ser un triunfador el día de mañana (...) Lo encuentro un tipo hasta inteligente, de repente, que es capaz de sobreponerse al resto, ser un ejemplo para el resto... en lo malo, pero ejemplo al fin, que si encausara aquello para el otro lado, cosa que algún día lo va a hacer, a lo mejor, porque si no se va a ir por el otro camino y no lo va a sacar nadie de ahí. Pero el agresor el... el... puede que de repente sea un tipo también exitoso porque va a ser alguien que se cree capaz o superior al resto” (E. 7, 7:47).

De acuerdo a los planteamientos de los/as entrevistados/as, la violencia es una estrategia válida al momento de educar a los hijos/as y/o estudiantes. Esta validación responde el hecho que en la evaluación actual de su experiencia infantil, tanto en su hogar como en el centro educativo, estas medidas de carácter violento daban resultado. Frente a

esta experiencia se preguntan si es realmente necesaria la labor del psicólogo actualmente, postulando que adoptando medidas de carácter violento el problema se erradicaría.

“Impotencia de no aplicar las reglas que me aplicaban a mí, un chinchurrazo y listo se acabó la pelea entre hermanos, pero ahora como no se pueden aplicar castigos físicos entonces uno tiene que estar dándole a la palabra y vamos hablando y mas hablando y aconsejando y aconsejando y el cabro al último si no entendió ya uno ya se ve sobrepasada” (E. 1, 1:58).

“No sé, tal vez a veces de darle un... no pegarle, pero darle un coscorrón para que entendiera de que lo que está haciendo está mal” (E. 2, 2:137).

“Porque se supone que uno lo está criando y cuando no entienden, a veces uno... o sea uno si les pega le va a dar un palmetazo, no va a ir a pegarle como nos pegaban a nosotros” (E. 2, 2:23).

“(...) yo creo que hoy en día se ha dado harto boga al tema de que al niño no hay que hablarle, y si el niño está aquí, pum psicólogo. Y las consultas se han llenado. Hoy en día yo al cabro mío lo tengo con un psicólogo y pienso, si a nosotros nos daban duro porque si uno le habla muy fuerte o le pega ya trauma al niño y... y que se yo. Entonces ¿qué tan de cierto será que necesiten realmente una terapia?, ¿qué tan de cierto será que necesiten una pastilla y todo lo demás?, si a lo mejor si yo le saco la mugre una sola vez va a entender al tiro... y no voy a gastar en esto y en esto, porque a mí me pasó eso... me pegaron y yo sabía... yo sabía perfectamente lo que tenía que hacer porque si no, me llegaba. Y no necesité nada, ni una cosa” (E. 2, 2:24).

“Entonces uno puede tener de repente medidas como las que había antes. A lo mejor me salgo igual de nuevo, pero le digo algo, mi niñez como estudiante fue en San Buenaventura y en ese tiempo el profesor se imponía por presencia, los padres estaban de acuerdo con las acciones que tomara el profesor y nadie hablaba de bullying” (E. 7,

7:21).

De alguna manera, el hecho que un adulto castigue a un niño o niña a través de agresión física es considerado natural por las y los docentes si el fin es la educación del menor. Molestándoles el hecho que hoy, de acuerdo a la ley, no se puedan aplicar tales sanciones.

“La otra vez conversaba con mi señora y... y... me decía que hasta un hijo lo puede demandar a uno si uno le pega. Si yo le pego a mi hijo y mi hijo va y me demanda y me acusa, bueno... es la última vez que lo veo po, si llega a hacer eso” (E. 2, 2:22).

Ahora bien, también encontramos relatos que refieren que los castigos debiesen ser menos drásticos, sin embargo estos siguen siendo castigos al fin y al cabo, por lo tanto la implementación de un sistema punitivo en las instituciones educativas no es cuestionado.

“Entonces, a veces las medidas que uno, por el minuto, porque las agresión que ellos cometieron fue muy grave, a veces somos... caemos en el asunto de ser muy drásticos” (E. 5, 5:34).

“Mi opinión personal, yo creo que los niños más que castigarlos, por ejemplo con suspenderlos de clase o expulsarlos, yo siempre creo que los niños tienen que aprender eh... con escarmiento, a lo mejor, No castigo físico pero... no sé, haciendo trabajos colaborativos eh... ayudando en otras cosas” (E. 5, 5:62).

Los/as docentes minimizan las peleas entre los/as estudiantes tildándolas de normales. Cualquier altercado que no califique como *bullying*, pierde importancia para ellos/as.

“Se han dado peleas como en todos lados. Cuando cabro chico yo también me agarraba a coscachos con cualquiera, pero eso es natural en un gallo, en un niño, uno se pelea por orgullo, por dignidad, se pelea... hasta por una niña, de repente uno se pelea po” (E. 7,

7:71).

“Hay que ser bien claro, porque resulta que a veces no es bullying, los niños tienden a decir me están haciendo bullying, cuando tú... los molestan por cualquier cosa o hay situaciones que son normales entre los niños, entonces no sé po, hay que diferenciar bien que lo que es bullying y que es lo que no es bullying que se tiende como a confundir. ¿Y cuál sería una situación normal en que ellos podrían confundirlo con bullying? En una pelea o diferencia que tengan en una tarde, en un recreo, en un jugar, en un decirse cosas, pero eso es por momentáneo, es temporal no es una cosa que va a persistir, porque qué pasa, sobre todo en las niñas, las niñas generalmente se pelean por cualquier, por cosas, por niños que se yo, pero se pelean por un rato y después al otro día andan tan amigas como siempre” (E. 3, 3:42).

De acuerdo a lo anterior, según los/as docentes las conductas que antes eran considerada normales entre estudiantes, vale decir molestar, burlarse, fastidiar, etc. actualmente se les otorga más importancia de la que merecen calificándolas de *bullying*, sin embargo no pasarían de ser una conducta normal en el contexto escolar según su percepción.

“Porque ahora todo eso es bullying po. Porque antes uno lo tomaba como que era molesto, este es taller y me agarra pa la palanca, pero ahora ya no se habla de eso, ahora se habla derechamente de bullying” (E. 2, 2:9).

Subcategoría:

- Respuesta Emocional.

Los y las docentes entrevistadas/os coinciden en las emociones que les provoca el *bullying*.

Se sienten impotentes, frustrados y culpables en el caso que se genere una situación de *bullying*. Frustrados en su labor pedagógica, de no haber podido advertir y

consecuentemente evitar la situación, esto les genera sentimientos de culpa e impotentes al momento de abordar la situación. A su vez el hecho en sí les provoca pánico, violencia, molestia y dolor.

“Pena, por una parte, de ver que una situación se va dando transcurrido un tiempo eh... un poco de impotencia” (E. 1, 1:57).

“De repente es doloroso” (E. 3, 3:69).

“Rabia también, porque no encuentro yo justo eso, o sea yo en ningún caso podría justificar ese tipo de agresividad, entonces de impotencia, de rabia” (E. 3, 3:76).

“A parte de que me diera pena... sería una digamos así como... como una ensalada de sentimientos, porque me daría pena, me daría rabia, me sentiría frustrada, me sentiría eh... digamos que todo lo que hice o he hecho no sirvió de nada entonces muy frustrada, muy amargada, muy dolida” (E. 4, 4:74).

“Si sucede una situación así es porque habría problemas que yo a lo mejor no detecté anteriormente, entonces me sentiría digamos frustrada en mi trabajo, no hice lo que tenía que haber hecho, o sea en que fallé... ¿Culpable? Claro, ¿En qué fallé? (E. 4, 4:75).

“Es la impotencia de no poder enfrentar yo la situación” (E. 7, 7:41).

Con respecto a la víctima las emociones que les evocan es principalmente tristeza y pena, lo cual se traduce en ganas de acoger y contener a la persona agredida, sin embargo también les da rabia con esta puesto que la culpan de dejarse agredir.

“Frente al agredido ganas de apoyarlo” (E. 1, 1:64).

“Me daría pena, me darían ganas de poder ayudarlo” (E. 2, 2:134).

“¿Y con la víctima? De pena, de acoger, de acogerla, más de protegerla no más” (E. 3,

3:77).

“Me dio pena y a la vez me dio rabia” (E. 6, 6:38).

En cuanto al agresor la emoción principal es de rabia, pero secundada por pena, ya que reconocen, a fin de cuentas, que el agresor de cierta manera también es una víctima.

“Me da rabia” (E. 1, 1:63).

“Entonces me da como pena y rabia, pena hacia la víctima y rabia contra la agresora” (E. 6, 6:41).

“De repente me provoca, más que rabia, hasta pena (...) porque a lo mejor también está necesitando ayuda” (E. 7, 7:92).

Subcategoría:

- Respuesta Conductual.

En lo que respecta a la respuesta conductual, generalmente los y las docentes frente a un hecho de *bullying* recurren a la conversación con sus estudiantes, sin embargo esta conversación no contempla a la totalidad del aula, sino más bien, tanto agresor como agredido son apartados del curso e individualizados, no se reconoce como un problema de curso. Además no consideran que la situación de *bullying* transmite una determinada forma de relacionarse al curso en su totalidad y no se hacen cargo de este aprendizaje implícito.

“Se conversa con ellos primero que nada, bueno primero que nada una conversación con ellos, que está pasando con ellos entre los dos, cuales son los motivos, si realmente justifica o no justifica la agresividad” (E. 3, 3:64).

“Pero si se produce en mi sala, yo lo saco. Ya, yo... yo lo que haría es sacarlo y ver el problema separado. No lo haría con sus compañeros delante de ahí... nada (E. 2, 2:125)”.
.

“Yo intervendría y... los sacaría a los niños de la sala y conversaría, primero por separado” (E. 2, 2:126).

Posteriormente recurren a las instancias que provee la escuela para el enfrentamiento del *bullying* siguiendo el conducto regular; dan aviso a inspectores, orientadora y dirección, citan a los padres/madres, derivación a la dupla psicosocial, etc. Dichas instancias dictarán las sanciones correspondientes.

“Cuando son del momento o son cosas muy puntuales las converso yo, lo hablo con los alumnos y si es necesario llamo a los apoderados, converso con los apoderados, puede que sea en forma individual o los llamo en conjunto o los llamo en conjunto tanto a alumnos como a apoderados dependiendo de la situación” (E. 4, 4:66).

“Primero se trae para acá para la oficina, se le conversa al niño, se le hace ver, luego si el chico vuelve a reincidir se le aplica otra sanción hasta que finalmente eh... ya cuando uno como profesora o como inspectora no es capaz ya lo deriva a la parte, a la dupla psicosocial que es una trabajadora social con una asistente, o sea con una psicóloga” (E. 1, 1:54).

“Recurso a inspectoría o a orientación” (E. 3, 3:58).

“Cuando son del momento o son cosas muy puntuales las converso yo, lo hablo con los alumnos y si es necesario llamo a los apoderados, converso con los apoderados, puede que sea en forma individual o los llamo en conjunto o los llamo en conjunto tanto a alumnos como a apoderados dependiendo de la situación (...) dar aviso a la orientadora y de inmediato hacer un seguimiento para terminar con él y llegar hasta donde sea necesario para terminarlo, pero partiría, digamos, avisándole a la orientadora, dirección y siguiendo el conducto regular de inmediato para evitarlo” (E. 4, 4:66).

“Luego si veo que la cosa es más grave e insisten los niños, bueno los derivo a orientación

o a la psicóloga de la escuela, ahí se toman las medidas con respecto a” (E. 3, 3:66).

Se desprende de los relatos anteriores que hay una suerte de delegación de la responsabilidad en la resolución del problema a las autoridades de la institución u otros entes, tales como la orientadora o la dupla psico-social.

La atención de los y las docentes se centra en una primera instancia en la víctima, puesto que la perciben más débil y necesitada de atención y contención.

“Yo primero,... yo primero tomaría al que está... al que... al que le hacen bullying y después conversaría con la otra persona” (E. 2, 2:17).

“Yo intervendría y... los sacaría a los niños de la sala y conversaría, primero por separado. Al que está haciendo bullying lo dejo por ahí y al que está más afectado, no se po, calmarlo, acogerlo un poco, que se yo, que me explique todo el cuento y después tratar a la otra persona” (E. 2, 2:16).

“Yo por lo menos trataría de ser equilibrado con todos, por lo menos. A pesar de que uno siempre va a ser un poquito duro con el que agrede y un poquito más blando con el que está sufriendo” (E. 2, 2:131).

“...Yo creo que observarlo más, resguardarlo, por así decirlo, para que no se sienta solo o sola” (E. 5, 5:79).

Esta mayor preocupación por la víctima se traduce en la necesidad de entregarle herramientas, para que esta sepa ponerle fin a esta situación mediante una defensa adecuada.

“Yo trato de hacer con los niños que son agredidos darles un buen consejo, darles algunas técnicas de cómo ellos tienen que saber pararle el carro al compañero” (E. 1, 1:65).

Con respecto al agresor, esta desatención de la que son parte en una primera

instancia, según los docentes, provocaría que estos se sintiesen con la libertad de continuar con sus acciones sin temor a represalias.

“Mi actitud sería si... tratar de atender a los dos... al acosador, al abusador como al agredido, no tan solo a uno, porque a veces uno nos ponemos a favor del agredido pero el otro queda tranquilito y se cree con todo el derecho de seguir” (E. 7, 7:61).

Con el fin de evitar estas situaciones adoptan medidas de carácter individual haciendo cada cual lo que les parece lógico y necesario en tales circunstancias, para poder así frenar estos acontecimientos.

“Los pongo en el lugar del otro y les hago ver todo lo que le había dicho antes, que todo ser humano tiene sus derechos y sus virtudes y ¿qué pasaría si ese niño que está siendo víctima del más grande, del más poderoso, el más fuerte, qué pasaría si el trajera a su hermano mayor?, ¿cómo se las vería afuera?” (E. 7, 7:85).

“Entonces los hago vivir un poco la realidad, la situación. Pero hay que tener decisiones ahí en el momento y no dejar para mañana lo que puedo hacer... ayer” (E. 7, 7:86).

“Tratar de orientarlo, de descubrir dónde o cuál puede ser el origen de aquello, de donde viene esa forma de agresividad, de su casa... investigo un poquito y tratar de encausarlo lo más posible sin dejarlo solo porque a lo mejor también está necesitando ayuda” (E. 7, 7:93).

“Voy a tratar de hurgar ahí para ver por qué le está ocurriendo esto, por qué prefiere solucionar sus problemas con golpes o con ofensas o con... en vez de conversar la situación o... o de aprender a aceptar sus pares” (E. 5, 5:77).

Finalmente los y las docentes ven el fenómeno del *bullying* como una mala manera en que los y las estudiantes resuelven sus conflictos.

VII. CONCLUSIONES.

VII. CONCLUSIONES.

Es posible dar respuesta a las preguntas específicas de esta investigación de forma paralela, pues al mismo tiempo que se da cuenta del contenido de la información de la representación social, esta puede ser caracterizada en función de su componente actitudinal, expresado en forma de ideas estereotipadas. Dicho de otra forma, gran parte de la dimensión actitudinal de la representación social se ve expresada en los contenidos que conforman la dimensión de la información, dando cuenta de su calidad (Araya, 2002). Los contenidos que componen la representación social de *bullying* de los/las docentes pueden ser desagregados con fines analíticos en distintos aspectos. A saber, se exploró con atención especial la definición personal del fenómeno de *bullying*, su visión sobre las causas del fenómeno, sus involucrados; y qué estrategias son desplegadas a nivel institucional y personal para enfrentarlo. Además, se indagó sobre las fuentes de tal información y su calidad, entendida como la prevalencia de ideas estereotipadas o prejuiciadas.

Con respecto a la definición del fenómeno de *bullying*, se observa, en general, una coincidencia entre las definiciones personales de los entrevistados y las definiciones teóricas presentadas como antecedentes. Se puede concluir que los docentes definen el *bullying* como una agresión física y psicológica, sostenida en el tiempo, característica que también se observa en los planteamientos de Díaz-Aguado (2006) y Espelage y Swearer (2003). La persistencia en el tiempo que tenga una situación violenta es determinante, para los docentes, a la hora de clasificarla, ya sea como *bullying* o como un episodio de violencia esporádico. A diferencia de las definiciones presentadas, las situaciones en donde se puede aplicar el término *bullying* no se ven restringidas al estudiantado, pues para los docentes, el *bullying* puede presentarse también entre los funcionarios de los distintos estamentos del centro educativo o de cualquier tipo de institución u organización. Asimismo, la violencia intrafamiliar también es considerada como una forma de *bullying*, siempre que cumpla con la característica de presentarse de manera sostenida en el tiempo, confundiendo así este fenómeno con otros de distintas características (*mobbing*,

violencia intrafamiliar, por ejemplo).

Dentro de la definición del fenómeno de *bullying* por parte de los/las docentes, los involucrados son descritos de manera más bien estereotipada, coincidiendo con lo postulado por Berger (2007) respecto a la prevalencia de estos estereotipos. A saber, el agresor es descrito como una persona de mayor fuerza y tamaño. Psicológicamente, son descritos como personas violentas por naturaleza y carentes de la capacidad de razonar para resolver sus conflictos. Algunos factores sociales y familiares estarían, según la percepción de los/las docentes, a la base de actuar como agresores, ya que a través de un proceso de modelado se ha replicado en ellos una forma violenta de resolver sus conflictos.

Con respecto a las víctimas, son personas descritas por los/las docentes como tranquilas, tímidas, con baja autoestima, retraídas, débiles de carácter, tristes y temerosas. Estas personas serían objeto de *bullying* debido a poseer alguna característica que los diferencia del resto.

En tanto a los cómplices, se los describe como psicológicamente inmaduros, ya que participan pasivamente de la situación, reforzando y fomentando la agresión.

Las descripciones anteriormente expuestas comparten un importante aspecto, y es que todas reducen al individuo las condiciones para que se exprese el fenómeno de *bullying*, constituyéndose como modelos individuales de explicación del fenómeno (Rigby, (2004). En general, cualquier descripción en términos absolutos de los involucrados en una situación de *bullying* puede ser considerada un estereotipo (Berger, 2007), pues muchos estudios muestran que tanto agresores como víctimas son muy diversos (Vaillancourt, Hymel & McDougall, 2003; Berger & Rodkin, 2009). Los/las docentes construyen estereotipos sobre estos actores pues al creer que dos elementos pertenecen a la misma categoría, los perciben más parecidos, generando descripciones excesivamente simplificadas de las categorías de personas correspondientes, ya sea la de agresores, víctimas o testigos. Lo anterior corresponde al proceso de generación de

estereotipos, ampliamente descrito en la literatura (Billig, 1985; Tajfel, 1984). Estos estereotipos actúan como guías para la toma de decisiones y la resolución de problemas (Páez y Ayesterán, 1987), por lo que determinarán en gran medida las estrategias planteadas para enfrentar una situación de *bullying* o para evaluar las posibilidades de éxito de alguna estrategia planteada a nivel institucional.

Debido al hecho de situar en el individuo y sus características gran parte de las causas del fenómeno de *bullying*, el rol de la escuela queda reducido principalmente al apoyo y contención de las víctimas. La escuela no es considerada dentro de las causas del fenómeno, por lo que difícilmente las estrategias preventivas pueden ocurrir en este contexto. Existen bajas expectativas sobre el potencial preventivo de un trabajo en la escuela, todo derivado de una comprensión del fenómeno centrada en el sujeto, aunque bien pueden tenerse tales expectativas desde una comprensión sistémica. El modelo individual lleva a considerar los tratamientos psicológicos como la estrategia con más posibilidades de éxito y, de cierta manera, libera de responsabilidades a la escuela, pues tales tratamientos escapan a las posibilidades de la mayoría de las escuelas del país.

Además de los actores anteriormente descritos, la familia es considerada por los/las docentes como uno de los contextos más influyentes en el fenómeno de *bullying*, pero no como actores de una situación particular de *bullying*, sino atribuyéndole, muchas veces el no validar los sentimientos de malestar de la víctima, culpándola y reprendiéndola por ser objeto de *bullying*.

A pesar de no participar de manera activa en una situación de *bullying*, los/las docentes consideran que en la familia se encuentran las principales causas del fenómeno y es principalmente en este punto en donde la información que manejan los/las docentes sobre el fenómeno de *bullying* muestra divergencias respecto de la teoría y aparecen contenidos estereotipados. En primer lugar se plantea la violencia en el contexto escolar como condición insalvable, como una expresión más de la supuesta naturaleza humana. Esta visión naturalizada del problema choca con la comprensión teórica del fenómeno, desde la cual el centro educativo y la contradicción entre lo explícito y lo oculto es lo que

propicia la violencia (Díaz-Aguado, 2006), por lo tanto, las estrategias que dependan de un compromiso activo de la escuela y sus funcionarios, se verán saboteadas por este sesgo atribucional. La estrategia será desestimada y se ejecutarán las acciones a nivel micro que cada docente defina como pertinentes.

En general, los/las docentes consideran que el modelado de formas violentas de resolución de conflictos, se encuentra a la base del fenómeno de *bullying*, ya sea este modelado proveniente de los medios de comunicación, de la familia o de la sociedad en su conjunto. Particularmente, la familia, a través de un proceso de modelado, propiciaría la expresión de ciertos rasgos de personalidad en los niños, rasgos que serían la base del *bullying*. Dentro de los rasgos referidos como causas del *bullying*, se encuentran la agresividad, la timidez y el retraimiento. Los medios de comunicación masivos, según la percepción de los/las docentes, ejercen un modelado referido a comportamientos agresivos y a las muestras exhibicionistas de fuerza y poder ejercidos sobre personas más débiles.

Entre la teoría y lo referido por los/las docentes con respecto a la influencia de la familia y los medios de comunicación, existe una aparente coincidencia. Solo es aparente porque, si bien se sirven de los mismos contextos para explicar el origen de las formas violentas de resolución de conflictos, la forma de comprenderlos es significativamente distinta. Es decir, en la percepción de los docentes, los contextos descritos son entendidos simplemente como modelos de referencia para los niños y jóvenes, pero escasamente son referidos como distintas manifestaciones de relaciones asimétricas de poder, entre las cuales se encuentra también las relaciones dentro del contexto escolar. Cuando el concepto de modelado es utilizado para comprender el *bullying*, los sujetos de intervención son siempre los estudiantes y, si los recursos humanos y económicos lo permiten, la familia. Son intervenidos desde una visión patologizante del fenómeno, que tiene como fin el extirpar o erradicar las conductas y rasgos que serían objeto de modelado, esperando que con esto el problema desaparezca.

Además del modelado de formas violentas de resolución de conflictos, los/las docentes refieren como causa del *bullying* el tratamiento que se da a la diferencia dentro del aula. El poseer alguna característica distintiva, sea algún rasgo de personalidad, físico, social o económico, vuelve a aquel estudiante más propenso a ser objeto de burlas o envidia por parte de sus compañeros (Díaz-Aguado, 2006). Este fenómeno es explicado por los/las docentes como la consecuencia de vivir en un sistema que premia la competitividad y el individualismo. Esta forma de entenderlo hace pensar que lo opuesto es deseable, es decir, invisibilizar la diferencia dentro del aula. Se revela a partir de los resultados que los/las docentes faltan al deber de atender a la diferencia y la diversidad exigido por el MINEDUC y no planifican su quehacer pedagógico considerando la individualidad de cada estudiante, alegando verse sobrepasados en obligaciones o explicándolo como falta de compromiso con la profesión por parte de algunos. Una vez más aparece la contradicción entre lo declarado y la práctica, cuyos efectos ya se han descrito, sin embargo, para este caso particular, el tratamiento a la diferencia que actúa como si esta no existiera incrementa la posibilidad de ser escogido como víctima de acoso (Díaz-Aguado, 2006), pues implica una mirada normalizadora y deposita en el estudiante la responsabilidad de ajustarse a criterios estandarizados para ser considerado un actor válido dentro del aula. Aún así, no ha de reducirse las causas del fenómeno de *bullying* a la forma en que se atiende a las diferencias individuales dentro del aula, pues al ampliar la mirada epistemológica para entender el fenómeno, tal como lo propone Retamal (2011), es posible plantear que cualquiera sea el tratamiento que se le dé a estas diferencias, las causas del fenómeno seguirán intactas, pues hasta el mismo acto pedagógico impone arbitrarios culturales en los que está presente la violencia de manera simbólica (Foucault, 1984).

Por lo anterior, no se puede identificar al tratamiento ineficaz de la diferencia como única causa del fenómeno de *bullying*, resultaría insuficiente y, una vez más, las estrategias tendrán como objeto de intervención al estudiante, limitándose a cambiar una forma de evaluación por otra, unos procesos de selección y clasificación por otros. Así, la institución disciplinaria de la escuela atiende a la diferencia creando nuevas categorías de sujetos y nuevas etiquetas, nuevas formas de competir y compararse con los otros, pero fundamentalmente nada cambia respecto a las relaciones de poder que se dan dentro de

ella, pues cualquier posible estrategia será confeccionada desde quien es considerado poseedor del conocimiento sobre tales diferencias y las necesidades especiales que implica. Es decir, la institución de la escuela es, en cualquier caso, la que posibilita el campo de respuestas, reacciones y resultados a los que pueden abrirse los estudiantes enfrentados a esta relación de poder (Foucault, 1979) y ejerciendo su poder seguirá visibilizando a los individuos que están sujetos a él mediante cualquier forma de examen, garantizando así su dominio (Foucault, 2002). Con todo, atender a la diferencia puede, también, entenderse como una acción que termina individualizando a aquel que es indefenso e incapaz, o más bien, percibido como tal por el sistema social en cuyo contexto se produce el acoso (Díaz-Aguado, 2006), por lo tanto, como concepto no resulta suficientemente explicativo del fenómeno de *bullying*.

Las estrategias anteriormente descritas corresponden a la forma posible que estas tendrían en función de las causas percibidas por los/las docentes del fenómeno de *bullying*. En cuanto a las estrategias efectivamente implementadas en el centro educativo, la percepción de los/las docente, en general, es ambigua. Refieren la existencia de un Manual de Convivencia, el cual, según la lectura que hacen de este, prescribe un conducto regular que, entre otras cosas, expresa conductas esperadas y enumera sanciones frente a un caso de *bullying*. Este conducto regular es percibido por los/las docentes como un proceso burocrático que les resta protagonismo a la hora de enfrentar una situación de *bullying*. Sin embargo, el deseo de tener mayor protagonismo se contrapone al hecho de reconocerse faltos de herramientas y competencias a la hora de enfrentar un episodio de *bullying*. Por lo tanto, la necesidad referida de contar con un profesional especializado, encargado de indicar a profesores y apoderados cómo enfrentar una situación de *bullying*, tiene dos posibles explicaciones mutuamente excluyentes. Una tendría que ver con la falta de herramientas por parte de los/las docentes. La otra posibilidad es que los/las docentes si se perciben a sí mismos como capaces de enfrentar las situaciones de *bullying* pero se ven sobrepasados por sus obligaciones, razón por la cual requieren de un especialista del área de la psicología en el centro educativo dedicado a aquello.

Por ser referidas de manera genérica, cabe preguntarse a qué tipo de herramientas y competencias se refieren, pues hay competencias que efectivamente forman parte de su

formación y que constituyen una parte vital del ejercicio de su profesión, con las cuales pueden minimizar las condiciones que propician la aparición de situaciones de *bullying*. La planificación del quehacer pedagógico atendiendo a las diferencias individuales en el aula, si bien es insuficiente como concepto explicativo del fenómeno, puede constituirse como una de las herramientas aplicables en el campo de acción de los/las docentes, dentro de una estrategia que incorpore a la sociedad en su conjunto, pues la escuela es violenta en la medida que la sociedad lo es (Contador, 2001).

En general, la información que los/las docentes manejan acerca de las estrategias implementadas en el centro educativo o las que descienden desde el Ministerio de Educación como propuestas, es ambigua, pues al mismo tiempo que se declaran ignorantes sobre ellas, las evalúan y las declaran insuficientes. Esta ambigüedad probablemente proviene, en parte, de considerar la Mediación Escolar como una estrategia desplegada para prevenir el *bullying*, la que de acuerdo a la literatura (ÁNCORA, 2008) no es pertinente en estos casos pues resulta hasta contraproducente (Berger, 2009). De la misma forma, refieren como preventivas del *bullying* las estrategias desplegadas dentro del aula, las cuales apuntan a promover la resolución de conflictos a través del diálogo. Esto si el episodio particular es considerado grave, pues según la percepción de los/las docentes habrían conflictos violentos cuya gravedad no sería digna de atención y considerados normativos. Una vez más se presenta la contradicción entre lo declarado y la práctica. A saber, la violencia es condenada en su forma más dramática en la sociedad pero es validada en la cotidianidad por estas estrategias idiosincráticas que normalizan la violencia y le otorgan una función formativa en la vida del estudiante. La violencia que se da en la cotidianidad de la escuela enseñaría a los estudiantes a defenderse, según la percepción de los/las docentes, coincidiendo con lo observado por Losada et al. (2007). De ahí que la Mediación Escolar sea considerada como dirigida a prevenir el *bullying*, consideración que deja ver, por una parte, un desconocimiento por parte de profesorado de los objetivos y lineamientos básicos de tal estrategia y, por otra, los conceptos equívocos que poseen sobre el *bullying*. Dicho de otra forma, los/las docentes evalúan la Mediación Escolar según su efectividad para resolver un problema que no le corresponde, evaluación basada en las ideas estereotipadas que manejan del

fenómeno de *bullying* y sus involucrados, es decir, a partir de la representación social que construyen del fenómeno, la cual constituye la principal guía para la conducta y esquema interpretativo de la realidad (Araya, 2002).

Los/las docentes plantean la necesidad de desplegar estrategias que operen en distintos niveles, tanto dentro de la escuela como a nivel familiar, lo cual coincide con propuestas que se pueden desprender de la visión de Contador (2001), desde la cual la escuela es entendida como una institución reproductora de patrones culturales existentes. Por lo anterior, las estrategias incluso deberían apuntar al macrosistema, entendido según el modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1976; Berger, 2011), e involucrar a la sociedad en su conjunto en su implementación, tal como lo propone Trautmann (2008). Además de encontrar cierto grado de coincidencia en lo anterior, la percepción de los/las docentes y la teoría coinciden en el carácter permanente que estas estrategias deben tener para ser efectivas. Y es que, si el mismo acto pedagógico impone arbitrarios culturales en los que está presente la violencia de manera simbólica (Foucault, 1984), las estrategias desplegadas deben tener las mismas características temporales que este. Solo de esta forma, entonces, las estrategias pueden tener la posibilidad de prevenir y no tan solo intervenir *post facto*, de manera punitiva, según los/las docentes, los episodios de *bullying*.

Los/las docentes asumen, en ciertos aspectos y momentos, la naturaleza sistémica que la teoría atribuye al fenómeno de *bullying* (Trautmann, 2008; Berger, 2011). Por ejemplo, consideran que las posibilidades de solución que ofrecen las estrategias implementadas están condicionadas por su propio quehacer y el nivel de compromiso con el ejercicio de su profesión, además del compromiso que muestre la familia. Aún dándose las condiciones planteadas, la solución, según los/las docentes, pasaría por un cambio a nivel de sociedad. Esta consideración puede entenderse como concordante con la comprensión teórica del fenómeno, desde la cual este tiene su origen en la existencia de grupos con diferencias de poder y status, basadas en antecedentes históricos y culturales (Berger, 2009) reproducidos por las instituciones disciplinarias por medio de sus mecanismos de control y vigilancia (Foucault, 2002).

Ante el fracaso percibido de las estrategias dirigidas a enfrentar el *bullying*, los/las

docentes están en una posición desde la cual les es posible considerar los tratamientos farmacológicos en estudiantes problemáticos como una medida paliativa que aliviana en algo sus labores. Como hecho es innegable, más, si se plantea como preferencia o estrategia de solución, puede interpretarse como una regresión a una comprensión más concreta del fenómeno, una que tiene su fuente origen en el sujeto y sus características, en este caso, neurológicas. Entra en juego nuevamente la intención normalizadora de la institución disciplinaria, pero esta vez no en el contexto de una relación de poder, sino que de violencia, pues se actúa sobre el cuerpo y limita, más que posibilita, el campo de posibilidades de acción del sujeto (Foucault, 1994), considerando el incremento vicioso del diagnóstico del trastorno de déficit atencional e hiperactividad (Encina, 2010; MINSAL, 2000), por ejemplo. Las estrategias explícitamente violentas, como castigos físicos, son consideradas por los/las docentes como equivalentes en resultados a las intervenciones de carácter psicológico. Comentar sobre los efectos de estas prácticas resultaría claramente redundante, sin embargo, es importante recordar que los y las estudiantes hacen suyas las concepciones, las actitudes y los comportamientos de sus maestros (Santos 2001a).

Respecto a las fuentes de la información que es manejada por los/las docentes, esta proviene, según lo referido, predominantemente de los diversos medios de comunicación masivos, ya sean televisión, internet o medios escritos. Esto condiciona, en cierta medida, la calidad de la información. Lo anterior dado el protagonismo de estos medios en la sociedad actual, pues son una institución capaz de ejercer el poder de construir representaciones sociales y se han convertido en referencia para todos los demás agentes (Figueras, 2008). Los medios de comunicación masivos son considerados como autoridades epistémicas, es decir, al ser fuentes institucionalizadas son frecuentemente creídas y se perciben como fiables (Bar-Tal, Raviv y Brosh, 1991).

Además de la capacidad de transmisión de estereotipos que poseen los medios de comunicación masivos, existe un proceso de selección de información por parte de los/las docentes, el cual fortalece sus propias creencias, pues guiados por su propia organización actitudinal orientada a sus valores, estos últimos son determinantes a la hora de resaltar ciertas creencias con respecto de otras (España, 2008) e incluso seleccionar ciertas

explicaciones científicas por sobre otras, en orden a justificar la propia actitud (Dreyfus, 1995),

Teniendo en cuenta el contenido presentado en párrafos anteriores, la información que los/las docentes poseen sobre el fenómeno de *bullying* puede ser categorizada como creencia y no como saber, pues la adhesión a ella no es producida por la comprobación personal del sujeto, sino que se produce en virtud de la credibilidad del medio por el cual la reciben (Vicente-Burgoa, 2007). Además de lo anterior, según lo postulado por Vicente-Burgoa (2007), su carácter de creencia se debe a la falta de evidencia racional y garantía científica que presenta, pues se ha expuesto suficientemente su falta de comprobación y demostración como modelos explicativos del fenómeno de *bullying*.

Los/las docentes reclaman un proceso excesivamente burocrático para acceder a capacitaciones relacionadas a la temática de *bullying*, por lo que esta fuente solo fue referida marginalmente. Las temáticas de las capacitaciones y charlas impartidas por el Ministerio de Educación, DAEM o el departamento de orientación de la escuela, según la percepción de los/las docentes, se centra en promover una actitud de rechazo al *bullying* y no en educar de forma concreta sobre el fenómeno y su prevención, estrategias que por motivos de diseño han resultado infructuosas (Trautmann, 2008) y tienden a ser más reactivas que proactivas (Berger, 2009).

El contacto directo con el objeto de representación, esto es, el haber presenciado situaciones de *bullying*, es escasamente referido y tampoco ofrece la posibilidad de ganar una comprensión acabada del fenómeno, pues la situación sería explicada según las propias creencias ya construidas por el/la docente y la propia amalgama de explicaciones que permite al sujeto dar cuenta de la realidad (Rodríguez, 2003).

Para responder de forma particular a la segunda pregunta específica de esta investigación, referida a la dimensión de la actitud de la representación social de *bullying*, además de considerar la información referida en párrafos anteriores en tanto estereotipos, es necesario dar cuenta de elementos constituyentes de la actitud, como lo son los juicios valorativos respecto al objeto de representación, el componente emocional y conductual (Mora, 2002; Young, 1963).

Por el hecho de constituirse como el elemento más primitivo, resistente y afectivo de la representación (Moscovici, 2003), y por no requerir demasiada información para formarse (Araya, 2002), las actitudes pueden presentar algunas contradicciones en los juicios valorativos que contienen. Es así como los/las docentes expresan un abierto rechazo a la violencia, calificando el fenómeno de *bullying* como un hecho deplorable, a la vez que valoran positivamente las reacciones violentas que tienen los/las estudiantes a la hora de defenderse de alguna agresión.

La consideración anterior puede estar relacionada a la valoración actual que los docentes hacen de su experiencia infantil, en la que los castigos físicos son descritos como efectivas estrategias para corregir y encauzar el comportamiento de los/las estudiantes. A partir de la valoración positiva que hacen de los castigos físicos, los/las docentes cuestionan la labor psicológica insinuando, y a veces declarando, la desventaja que presenta frente a la “probada” eficacia de su contraparte punitiva.

En contradicción con lo anterior, el sistema de sanciones que es implementado a nivel institucional es valorado negativamente. La existencia de estas contradicciones se relaciona a la presencia de la actitud en la representación social de *bullying* de los/las docentes, pues es consecuencia de la naturaleza estereotipada de la información (Araya, 2002).

Los docentes califican como normales las conductas agresivas entre pares, las minimizan y califican como una exageración el considerarlas como *bullying*. Aún así, las emociones que refieren asociadas al ser testigos de una situación de *bullying* corresponden casi en su totalidad al espectro distímico. Existen matices en cuanto a las emociones suscitadas respecto a las víctimas, pues estas incluyen la tristeza y el deseo de contenerlas, como también rabia contra ellas por la responsabilidad que tienen en la agresión, según su percepción. Respecto al agresor, la emoción asociada más frecuentemente referida es la rabia, aunque ocasionalmente es secundada por la tristeza que le provoca a los/las docentes el percibirlos como víctimas de un sistema familiar que no satisface sus necesidades afectivas.

Según Moscovici (2003), la teoría de las representaciones sociales se ocupa del conocimiento cotidiano que caracteriza el pensamiento y la actuación de determinados grupos o colectividades. Esto vuelve necesario conocer tanto la información, como las pautas para la acción incluidas en la representación social. Estas pautas son entendidas como componentes de la dimensión de la actitud pues esta constituye el elemento más aparente, fáctico y conductual de la representación (Mora, 2002). Las pautas conductuales reportadas por los/las docentes se refieren a estrategias enfocadas a controlar una situación particular de *bullying* mediante la separación de víctima y agresor del resto del curso y la promoción del diálogo como forma de resolución de conflictos.

El actuar de los/las docentes se centra en una primera instancia en la víctima, pues es percibida como más débil y necesitada de atención y contención. Ejemplo claro de la cómo la información estereotipada, esto es, con predominancia de la actitud en la representación (Araya, 2002), han guiado la conducta de los/las docentes. Además de lo anterior, los/las docentes actúan frente al fenómeno de manera idiosincrática, en forma de estrategias contingentes que no necesariamente coinciden con las planteadas a nivel institucional.

El enfocarse en la víctima y no actuar respecto del agresor de forma inmediata, puede ser entendido como una falta de respuesta de los/las docentes ante la violencia entre escolares, y esta suele ser interpretada por los agresores como una forma implícita de apoyo (Díaz-Aguado, 2006). Esta inacción por parte del profesorado es relacionada con la forma tradicional de definir su papel, orientado casi de forma exclusiva al trabajo lectivo en aula (Araya, 2002).

Respondiendo a la pregunta general de investigación, la representación social de *bullying* construida por los/las docentes será caracterizada según los componentes estudiados, es decir, la dimensión de la información y la dimensión de la actitud.

Con respecto a la dimensión de la información sobre el objeto de representación, se puede concluir que las definiciones que los/las docentes manejan sobre el fenómeno de

bullying tienen la característica de ser parciales y no suficientemente profundas, lo que hace ganar sentido a la sugerencia de Retamal (2011) de llevar la comprensión del fenómeno a distintos niveles epistemológicos, pues con esto se llevan también a otros niveles las estrategias para enfrentarlo.

Las fuentes de la información que compone la representación social de *bullying* de los/las docentes, principalmente son los medios de comunicación masivos, por lo que la calidad y validez de esta información condicionará las características de la representación. Cabe recordar que las representaciones sociales operan como la forma en la cual la mayoría de las personas no instruidas en temáticas científicas se conduce en la vida cotidiana ante la gran difusión de términos y teorías científicas (Lacolla, 2005).

En este punto es pertinente atender a la función de control que los medios de comunicación masivos poseen, según el Modelo de Propaganda (Bretones, 1997). Según este modelo los medios fabrican el consenso económico, político y también cultural, necesario para el mantenimiento de orden social establecido por las élites, para la estabilidad y reproducción de la forma social que las sostiene (Bretones, 1997).

En gran medida, la información que circula por los medios de comunicación masivos tiene como efecto la formación de estereotipos en sus receptores (Figueras, 2008), por lo que puede entenderse que son la principal causa de las ideas estereotipadas acerca de los involucrados en una situación de *bullying*, las cuales les atribuyen un conjunto de características y generan expectativas sobre cómo deben pensar, sentir y actuar, siempre en coherencia con aquellas características (Cruz, 2006). En concordancia, López et al. (2009) plantea la violencia en la escuela como una reproducción de las clases dominantes a través de los sistemas sociales, por lo que la participación de los medios de comunicación en esto es obvia.

Con todo, la calidad de la información que manejan los docentes acerca del fenómeno de *bullying* permite caracterizar la representación social de la cual forma parte como una representación en etapas tempranas de formación. A saber, una de las

condiciones de emergencia para las representaciones sociales es la dispersión y desorganización de la información (Moscovici, 1979), característica observada en la información de los/las docentes participantes de este estudio. Junto con esto, la presencia de estereotipos en los relatos de los/las docentes, revela la presencia predominante de la actitud en la representación, entendida esta como el componente más primitivo de ella (Moscovici, 2003).

Al funcionar como orientadora de las prácticas (Araya, 2002), la representación social de *bullying* que han construido los/las docentes tiene directa influencia en su forma de actuar frente a su objeto de representación. Dentro de los ejemplos más relevantes del efecto anteriormente mencionado, se encuentra la creencia presente en los/las docentes sobre un tipo de violencia que sería de carácter natural y normativo. Esta sería, en algunos casos, deseable por las posibilidades que otorgaría a los estudiantes de aprender valiosas lecciones sobre cómo resolver sus conflictos, idea que coincide con lo planteado por Losada et al. (2007) sobre las percepciones de los/las docentes. El no atender a estos episodios de violencia tienen efectos pedagógicos y psicológicos implícitos, pues son validados en el actuar en el aula, probablemente de manera inconsciente, por parte del/la docente (Blanco, 2009). La violencia es entonces legitimada como forma de resolución de conflictos, a través de comentarios y formas de proceder que refuerzan determinadas conductas en el aula y exaltan o devalúan determinadas situaciones, como también, manifestaciones que prescriben qué es más y menos relevante (Blanco, 2009), esto es, a través de pautas de conducta generadas en función de una determinada representación social (Araya, 2002).

Así, el currículum oculto termina contradiciendo el currículum prescrito y en esta contradicción está una de las principales causas de violencia dentro de las escuelas, causando desprecio (Santos, 2001a) en quienes se encuentran sujetos a una determinada relación de poder, en este caso, los estudiantes dentro de la institución disciplinaria de la escuela (Foucault, 1994). Dicho de otra forma, el conjunto de actividades, valores, creencias (Blanco, 2009), conocimientos, destrezas, actitudes (Torres, 1994), normas y comportamientos (Martínez-Otero, 2000) transmitidos a través de todas las interacciones

que se suceden a diario en las aulas y que no se manifiestan de manera explícita como metas educativas intencionales (Torres, 1994), contradicen lo prescrito en cuanto al declarado rechazo a la violencia, con lo cual esta se termina validando.

Si la violencia es justificada, poco es lo que se puede hacer. Una comprensión del fenómeno derivada de ideas estereotipadas y prejuiciadas solo puede propiciar estrategias igual de estereotipadas que, finalmente, terminan siendo contraproducentes, ejemplo claro de esto es el despliegue de la Mediación Escolar como medida de enfrentamiento al fenómeno de *bullying*, derivado de un asentimiento implícito a un modelo individual de explicación del fenómeno, despliegue explícitamente contraindicado (ÁNCORA, 2008).

Considerando que la dimensión del campo de representación no fue estudiado, pues la metodología utilizada con más frecuencia para ello es de corte cuantitativo, esta investigación constituye solo una aproximación a la representación social de *bullying*. Sin embargo, es razonable plantear la posibilidad que la representación social de los/las docentes carezca de campo de representación, debido a la presencia de elementos dispersos y desorganizados, a partir de los cuales se infiere que la representación no está aún estructurada (Moscovici, 1979). Lo anterior deberá ser comprobado por futuras investigaciones a las que corresponda estudiar esta temática, momento en el cual se contará con una base teórica valiosísima para elaborar estrategias que consideren las representaciones sociales de los/las docentes, con el fin de anticipar el contenido implícito que será susceptible de ser transmitido a través del currículum oculto.

Otro aspecto que puede ser planteado como una limitación de la presente investigación, es el hecho que, si bien los resultados y conclusiones dan luces acerca de las características de la representación social que poseen los docentes sobre el fenómeno de *bullying*, la calidad de la información reportada por docentes en otros contextos puede ser radicalmente distinta en función de su contenido estereotipado. Aun así, esta investigación puede servir de antecedente y complemento para estudios futuros referentes a esta temática.

Como uno de los principales alcances de esta investigación, se plantea el posible aporte a la comprensión contextual y suma un elemento más al conjunto de

investigaciones sobre el tema, aún escasos (BCN, 2009) y poco contextualizados (López, 2009). La importancia de esto es que al contextualizar el conocimiento del fenómeno e informar y concientizar acerca de este, se aseguran ciertas garantías de éxito para los posibles programas de prevención (Cerezo, 2007). Esta investigación puede entregar información para orientar la confección de estrategias que no resulten contraproducentes a la hora de enfrentar el *bullying* y provee información relevante a los directivos de los establecimientos educativos para definir sus estrategias y, principalmente, el foco de intervención más pertinente que tendrán.

Puesto que en el presente trabajo se hace especial énfasis al hecho que las intervenciones no deben enfocarse en agresor y agredido, éstas deben involucrar a toda la comunidad educativa, a la familia y a la sociedad en su conjunto, pues se entiende el *bullying* como la reproducción de un fenómeno social en que la asimetría de poder domina la mayoría de las formas de relacionamiento dentro de las instituciones. Lo anterior hace que esta investigación aporte a ampliar la mirada epistemológica para comprender el fenómeno de *bullying* desde un nivel de análisis poco abordado y escasamente reflejado en estrategias de enfrentamiento al fenómeno, siendo los docentes unos de los actores claves en este proceso.

VIII. REFERENCIAS.

VIII. REFERENCIAS.

- ÁNCORA, (2008). **Manual para la formación en Mediación Escolar**. Ministerio del Interior. Gobierno de Chile.
- Andréu, J. (2000). **Las técnicas de análisis de contenido; una revisión actualizada**. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Araya, S. (2002). **Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión**. Cuaderno de ciencias sociales, 127. FLACSO.
- Arón, A. (2008). **Un programa de educación para la no violencia**. En Berger, C. y Lisboa, C. (Eds.), *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*, 265-296. Santiago: Editorial Universitaria.
- Aron, A. y Milicic, N. (1999). **Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento**. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Arráez, M., Calles, J. y Moreno, L. (2006). **La hermenéutica una actividad interpretativa**. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. 7(2), 171-181. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Báez, J. y de Tudela, P. (2007). **Investigación cualitativa**. Madrid: ESIC Editorial.
- Banchs, M. (1988). **Cognición social y representación social**. *Revista de Psicología de El Salvador*, 7(30), 361-371.
- Bar-Tal, D., Raviv, A. y Brosh, M. (1991). **Perception of epistemic authority and attribution knowledge area and age**. *European Journal of Social Psychology*, 21, 477-492.
- Bauzela, E. (2008). **Intervención Psicosocial**. 17(3), 369-370. ISSN: 1132-0559.
- BCN (2009). **Bullying: Problemática transversal a nivel escolar**. Extraído el 22 de febrero de 2012 desde [url:http://www.bcn.cl/carpeta_temas_profundidad/bullying_acoso_escolarproblema-transversal](http://www.bcn.cl/carpeta_temas_profundidad/bullying_acoso_escolarproblema-transversal)

Berger, C. (2007). **Una perspectiva psicológica del *bullying***. Universidad Alberto Hurtado.

Berger, C. (2009). **Ficha: *Bullying***. Ministerio de Educación [MINEDUC]. Extraído el 15 de diciembre de 2011 desde url:<http://www.convivenciaescolar.cl>

Berger, C. y Lisboa, C. (2009). **Violencia Escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica**. Santiago de Chile: Universitaria.

Berger, C. y Rodkin, P. (2009). **Male and Female Victims of Male Bullies: Social Status Differences by Gender and Informant Source**. *Sex Roles*, 61, 72-84.

Berger, C. (2011). **Reflexiones sobre la Violencia Escolar y el Papel de los Adultos**. Benito Juárez: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE].

Bernstein, B. (1977). **On the classification and framing of educational knowledge, en *Class, Codes and Control***, 3(2), Routledge and Kegan Paul, Londres.

Billig, M. (1985). **Prejudice, categorization and particularization: From a perceptual to rhetorical approach**. *European Journal of Social Psychology*, 15, 79-103.

Blanco, A. (2009). **Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior**. Madrid: Narcea.

Blasco, T. y Otero, L. (2008). **Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista**. *Revista Nure Investigación*, 33, Marzo - Abril 08.

Bolívar, C. y Fabio, H. (2006). **Trascendencia de las representaciones sociales infantiles sobre el maestro para la formación de ciudadanía**. *Hologramática*, 2, 71- 86.

Bretones, M. (1997). **La comunicación política mediática y sus dimensiones sociales**. Universidad de Barcelona.

Cáceres, M. y García, R. **Fuentes de Rigor en la Investigación Cualitativa** (en línea). Extraído el 15 de enero de 2012 desde url:<http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/revistas/index/assoc/HASH0197/ef6fd6bc.dir/doc.pdf>

Casado, E. y Calonge, S. (2001). **Conocimiento social y sentido común**. Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

Cassany, D. (1998). **Enseñar Lengua**. Barcelona: Editorial Graó.

Cerezo, F. (2007). **La violencia escolar. Propuestas para una intervención eficaz**. Observatorio de la convivencia escolar jornadas sobre conflictos y convivencia en los centros escolares. Universidad de Murcia.

Contador, M. (2001). **Percepción de violencia escolar en estudiantes de enseñanza media**. *Psykhé*, 10(1), 69-80.

Criteria Research (2010). **Estudio sobre bullying, cyberbullying y violencia escolar**. Santiago de Chile: Criteria Research.

Cruz, F. (2006). **Género, psicología y desarrollo rural: La construcción de nuevas identidades. Las representaciones sociales de las mujeres en el medio rural**. Serie Estudios Nº 163. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.

Defensor Del Pueblo (2000). **Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria**. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Del Rincón, D., Arnal, J., La Torre, A. y Sans, A. (1995). **Técnicas de investigación en Ciencias Sociales**. Madrid: Dyckinson.

Díaz, Á. (2006). **La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales**. *Revista Electrónica de Investigación Cualitativa*, 1. Ensenada: Universidad Autónoma de Baja California.

Díaz-Aguado, M. (2006). **Del acoso escolar a la cooperación en las aulas**. Madrid: PEARSON.

Dreyfus, A. (1995). **Biological knowledge as a prerequisite for the development of values and attitudes**. *Journal of Biological Education*, 29(3), 215-219.

Educarchile, (2012). **Bases curriculares 2012**. Extraído el 08 de mayo de 2012 desde <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=214326>

Eisner, E. (1998). **El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa**. Barcelona: Paidós.

Encina, E. (2010). **¿Déficit Atencional o Diagnóstico Comodín? Psicología, estatus de verdad y diagnóstico clínico: desde una Estética de Poder**. Universidad de Chile.

Escámez, J. (1994). **Formación de valores desde la planificación curricular**. Curso impartido en la UIA; 11-15 de julio de 1994, México, D.F.

España, E. (2008). **Conocimiento, actitudes, creencias y valores en los argumentos sobre un tema socio-científico relacionado con los alimentos**. Universidad de Málaga.

Espelage, D. y Swearer, S. (2003). **Bullying in North American Schools**. Londres: Taylor y Francis.

Fear, R. (1979). **La entrevista de evaluación**. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, F. (2002). **El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación**. Ciencias Sociales, Junio, 2. Universidad de Costa Rica.

Fernández-Balboa, J. (2004). **La Educación Física desde una perspectiva crítica: de la pedagogía venenosa y el currículo oculto hacia la dignidad**. En Los últimos diez años de la Educación Física escolar (López Pastor, coord.). Universidad de Valladolid, 215-225.

Ferreira, M. (2006). **Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud: Cursos GRAAL 5**. Universidad Autónoma de Barcelona.

Ferreiro, R. (2007). **Más allá de la teoría: El Aprendizaje Cooperativo. El modelo educativo para la Generación N. Las interacciones sociales para aprender**. Nova Southeastern University, USA. Revista electrónica Red Talento. Recuperado el 24 de junio de 2012 de: <http://www.redtalento.com/Articulos/WEBSITE%20Revista%20Magister%20Articulo%203.pdf>

Figueras, M. (2008). **Mediación social en adolescentes femeninas: revistas juveniles y grupo de iguales.** Mediaciones Sociales, Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación, 2, 115-132.

Flick, U. (2004). **Introducción a la investigación cualitativa.** Madrid: Ediciones Morata.

Flores, L. (2003). **Dimensiones éticas y antropológicas de la violencia en la escuela.** Boletín de Investigación Educativa, 18, 233-243.

Flores, L. y García, M. (2001). **Hacia una interpretación de la violencia en la escuela. Lineamientos de estrategias de convivencia social en el espacio educativo** (Proyecto FONDECYT 2001/1010771). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Foucault, M. (1979). **Microfísica del poder.** Barcelona: Edissá.

Foucault, M. (1994). **"El Sujeto y el Poder"**, en Dreyfus, H. y Rabinow, P. Michel Foucault: Más Allá del Estructuralismo y la Hermenéutica. Traducción de C. De Iturbe. México: Universidad Nacional Autónoma.

Foucault, M. (2002). **Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión.** Buenos Aires: Siglo XXI.

Franca-Tarragó, O. (2001). **Ponencia en 1^{as} Jornadas Internacionales de Genoma Humano y Bioética. La Confidencialidad y Autonomía en los Test de Screening Masivo Genético.** Universidad Católica de Córdoba.

Gairín, J. (1991). **Las actitudes en educación: Un estudio sobre educación matemática.** Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.

García, M. y Madriaza, P. (2005). **Sentido y sinsentido de la violencia escolar: análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos.** Psykhé, 14(1), 165-180.

Gergen, K. (2007). **Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica.** Bogotá: Universidad de los Andes.

Germani, G. (1966). **Orígenes y significado de las actitudes.** En Young, K. (1967). Psicología de las actitudes. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Gimeno J. (1998). **El currículum una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morata.
- Girard, R. (1978). **Des choses cachées depuis la fondation du monde**. París: Grasset et Fasquelle.
- Glaserfeld, E. von. (1995). **A constructivist approach to teaching**. En L. P. Steffe y J. Gale (Eds.), *Constructivism in education*, 3-15. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- González, M. (2002). **Aspectos éticos de la investigación cualitativa**. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado el 25 de enero de 2012 desde [url:http://www.rieoei.org/rie29a04.pdf](http://www.rieoei.org/rie29a04.pdf)
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). **Competing paradigms in qualitative research**. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 105-117. Thousand Oaks: Sage.
- Guidano, V. (1987). **La complejidad de uno mismo**. Santiago de Chile: INTECO.
- Guidano, V. (1994). **El Sí-Mismo en Proceso. Hacia una terapia cognitiva postracionalista**. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Gutierrez, J. (1998). **La teoría de las representaciones sociales y sus implicaciones metodológicas en el ámbito psicosocial**. *Psiquiatría Pública*, 10.
- Harper, D. Bully. (n.d.). **Online Etymology Dictionary**. Extraído en febrero 22, 2012, desde Dictionary.com sitio: <http://dictionary.reference.com/browse/bully>
- Heras, L. (1997). **Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar**. Archidona: Editorial Aljibe.
- Herrera, M. (2007). **Los valores de los adolescentes de un centro español de Educación Secundaria en el extranjero**. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(3).
- Hurtado, I. y Toro, J. (2007). **Paradigmas Y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambios**. Caracas: Editorial CEC.

- Jackson, P. (1968). **La vida en las aulas** (6^{ta} Ed.). Madrid: Morata.
- Kanner, L. (1966). **Factores determinantes de la actitud**. En Young, K. (1967). *Psicología de las actitudes*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Kerman, B. (2010). **Una visión panorámica del fenómeno bullying**. *Universidad de flores*, 1(5), 159-173.
- Laboratorio Universitario de Estudios Sociales LUES (2008). **Bullying: Construcción de lo social en instituciones educativas, respuestas pedagógicas**. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó Centro de Investigaciones.
- Lacolla, L. (2005). **Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos**. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*.
- Ley General de Educación. (Nº20.370). (2009, 17 de agosto). *Diario Oficial de la República de Chile*, 1006043, 2009, 12 de septiembre.
- Ley sobre Violencia Escolar. (Nº20.536). (2011, 8 de septiembre). *Diario Oficial de la República de Chile*, 1030087, 2011, 17 de septiembre.
- López, V., Morales, M. y Ayala, A. (2009). **Maltrato entre pares: conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos**. *Revista de Psicología*, 27(2). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Losada, N., Losada, R., Alcázar, M., Bauso, J. y Gómez-Jarabo, G. (2007). **Acoso escolar: desde la sensibilización social a una propuesta de intervención. Reflexiones desde la legislación española**. *Revista Electrónica de Derecho del Centro Universitario de la Ciénega*, 4. Universidad de Guadalajara.
- Maceira, L. (2005). **Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela**. *Revista de estudios de género. La ventana*, 21, 187-227. Universidad de Guadalajara.

Madriaza, P. (2006). **Sentido social de la violencia escolar transformaciones culturales en el discurso marginal de los que están sujetos de la violencia.** Universidad de Chile.

Marín, R. (1976). **Valores, objetivos y actitudes en educación.** Valladolid: Miñón.

Martínez, S. (2009). **Diseños en Investigación Cualitativa [Diapositiva].** Chillán, Chile, Universidad del Bío-Bío.

Martínez-Otero, V. (2000). **Formación integral de adolescentes.** Madrid: Fundamentos.

MINEDUC, (2009). **Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009.** Gobierno de Chile. Extraído el 15 de junio de 2012 desde http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query=&t_busca=1&results=&search=1&dis=0&category=1#a3

MINEDUC, (2011). **Bases Curriculares. Educación Básica. Propuesta presentada para aprobación del Consejo Nacional de Educación.** Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación Octubre 2011. Extraído el 08 de mayo de 2012 desde <http://historia1imagen.files.wordpress.com/2011/12/introduccion-bases-curriculares-2012.pdf>

MINEDUC, (2012). **Bases Curriculares Educación Básica. Introducción.** Gobierno de Chile. Extraído el 15 de junio de 2012 desde http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query=&t_busca=1&results=&search=1&dis=0&category=1#a3

Ministerio de Salud [MINSAL] (2000). **Plan Nacional de Salud Mental y Psiquiatría.** Extraído el 20 de diciembre de 2012 desde http://www.redsalud.gov.cl/porta1/url/page/minsalcl/g_proteccion/g_salud_mental/saludinmi-grantespresentacion.html.

Mora, M. (2002). **La teoría de las representaciones sociales de Sergei Moscovici**. Extraído el 25 de julio de 2012 desde <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/viewFile/55/55>

Moscovici, S. (1984). **Psicología Social. Pensamiento y vida social, Psicología Social y Problemas sociales**. Buenos Aires: Paidós.

Moscovici, S. (1979). **Psicoanálisis, Su imagen y su público**. Buenos Aires: Editorial Huemul.

Moscovici, S. (2003). **La presentación de las representaciones sociales: Diálogo con Serge Moscovici**. En: Castorina, J. (2003) (Comp), **Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles**, vol,111-152. Barcelona: Gedisa.

Niaz, M. (2001). **Constructivismo Social: ¿Panacea o problema?** Interciencia, mayo, 26(5), 185-189. Caracas.

Olweus, D. (1993). **Acoso Escolar, "Bullying". En las escuelas: Hechos e Intervenciones**. Centro de Investigación para la Promoción de la Salud. Universidad de Bergen.

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

Ortega y Gasset, J. (1945). **Ideas y creencias**. Buenos Aires: Espasa-Calpe.

Páez, D. y Ayestarán, S. (1987). **Representaciones Sociales y Estereotipos Grupales**. En: Páez, D. y cols. (1987). **Pensamiento, Individuo y Sociedad: Cognición y Representación Social**. Madrid: Fundamentos.

Pérez, M. (2007). **Bullying en Chile I: ¿Qué es? ¿Por qué se produce?**. Medicina familiar UC.

Pick, S. (2008). **Prólogo** en Berger, C. y Lisboa, C. (2009). **Violencia Escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica**. Santiago de Chile: Universitaria.

- Popkewitz, T. (1998). **Dewey, Vygotski and the social administration of the individual: constructivist pedagogy as systems of ideas in historical spaces.** American Educational Research Journal, 35, 535-570.
- Porta, L. y Silva, M. (2003). **La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa.** Extraído el 12 de marzo de 2012 desde [url:http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf](http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf)
- Ravazzolla, M. C. (1997). **Historias infames: los maltratos en las relaciones.** Buenos Aires: Paidós.
- Retamal, J. (2011). **Violencia Escolar: Una mirada desde la investigación y los actores educativos.** Universidad de Playa Ancha.
- Retamozo, M. (en Proceso de edición 2011). **Constructivismo: Epistemología y Metodología en las ciencias sociales. Capítulo del Tratado de Metodología de las Ciencias Sociales.** México, D.F.: FCE.
- Rigby, K. (2004). **Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications.** School Psychology International, 25, 287-300.
- Rodríguez, A., Assmar, E. y Jablonski, B. (2004). **Psicología social.** México D.C: Trillas.
- Rodríguez, G. (1996). **Metodología de la Investigación Cualitativa.** Madrid: Aljibe.
- Rodríguez, M. (1992). **La Institución educativa el primer espacio de formación pública del niño.** Fundación Social.
- Rodríguez, Ó. (2003). **Las representaciones sociales: entretejidos de la razón y la cultura.** Relaciones, 24, invierno.
- Ruiz, J. (2007). **Metodología de la investigación cualitativa.** Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, L. (2006). **La escuela: territorio en la frontera.** Medellín: IPC.

Saavedra, E. y Castro, A. (2007). **La Investigación Cualitativa, una discusión presente.** Universidad Católica del Maule. Chile.

Salamanca, B. y Martín-Crespo, C. (2007). **El diseño en la Investigación Cualitativa.** Nure investigación, 26, enero- febrero.

Salgado, A. (2007). **Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos.** Extraído el 6 de marzo de 2012 desde [url:http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf](http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf)

Sandoval, C. (2002). **Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Módulo cuatro: Investigación Cualitativa.** Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Santos, M. (2001a) **Currículum oculto y aprendizaje en valores.** INETemas, 21. Extraído el 18 de junio de 2012 desde [url:http://www.inetcordoba.org/Documentos/PublicacionesINETemas/INETemas%2021.pdf](http://www.inetcordoba.org/Documentos/PublicacionesINETemas/INETemas%2021.pdf)

Santos, M. (2001b). **Currículum oculto y construcción del género en la escuela.** Universidad de Málaga.

Schültz, A. (1974). **Estudios sobre teoría social.** Escritos II. Buenos Aires: Amorroutu.

Schültz, A. (1995). **El problema de la realidad social.** Escritos I. Buenos Aires: Amorroutu.

Scribano, A. (2008). **Sensaciones, Conflicto y Cuerpo en Argentina después del 2001.** Rev. Espacio Abierto, 17(2), 205-230. Extraído desde <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/122/12217201.pdf>.

Sullivan, K., Cleary, C. y Sullivan, G. (2005). **Bullying en la enseñanza secundaria: El acoso escolar: Cómo se presenta y cómo afrontarlo.** Barcelona: Ediciones CEAC.

Tajfel, H. (1982). **Social Identity and Intergroup Relations.** Cambridge University Press.

Tajfel, H. (1984). **Grupos humanos y categorías sociales.** Barcelona: Herder.

Tarrés, M. (coord.) (2001). **Observar, escuchar y comprender Sobre la tradición cualitativa en la investigación social**. México D.F.: FLACSO.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados**. Barcelona: Editorial Paidós.

Torres, J. (1994). **El currículum oculto** (4^{ta} Ed.). Madrid: Morata.

Trautman, A. (2008). **Maltrato entre pares o "bullying": Una visión actual**. Revista chilena de pediatría. [online]. 2008, 79(1), 13-20. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-1062008000100002

Vázquez, M. y Ferreira, M. (2006). **Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas a la salud**. Universidad Autónoma de Barcelona.

Velandia, M. (2006). **Estrategias para construir la convivencia solidaria en el aula universitaria. Trabajo en equipo y comunicación generadora de mundos**. Universidad Cooperativa de Colombia.

Vicente-Burgoa, L. (1995). **Palabras y Creencias: Ensayo Crítico Acerca de la Comunicación Humana y de Las Creencias**. Universidad de Murcia.

Vicente-Burgoa, L. (2007). **Las creencias: Estudio filosófico del conocimiento credencial**. Salamanca: Editorial San Esteban.

Villalta, M., Saavedra, E., y Muñoz, M. (2007). **"Pasado a llevar". La violencia en la educación media municipalizada**. Estudios Pedagógicos, 33, 45-62.

Vaillancourt, T., Hymel, S., y McDougall, P. (2003). **Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies**. Journal of Applied School Psychology, 19, 157-176.

Waldenfels, B. (2006). **El sitio Corporal de los Sentimientos**. Rev. Signos Filosóficos, Universidad autónoma Metropolitana, 7(15), 129-150. Extraído desde <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/343/34301505.pdf>.

Whitty, G. (1985). **Sociology and school knowledge**. Londres: Methuen.

Young, K. (1963). **Concepto de actitud**. En Young, K. (1967). *Psicología de las actitudes*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Young, K. (1967). **Psicología de las actitudes**. Buenos Aires: Editorial Paidós.

VIII. ANEXOS.

VIII.1. Anexo 1.

Instrumento: Pauta de Entrevista.

1. ¿Qué sabe sobre el *bullying*?
2. ¿Cómo definiría *bullying*?
3. ¿Qué causas atribuye al *bullying*?
4. ¿Quiénes están involucrados en la dinámica de *bullying*?, ¿Qué rol cumplen?
5. ¿Cuál es su opinión acerca del *bullying*?
6. ¿Qué opina de los involucrados en la dinámica de *bullying*?
7. ¿Cuál es la imagen que usted tiene de una situación de *bullying*?
8. ¿Quiénes son los actores en esta situación? Describa sus características físicas y psicológicas.
9. ¿Cómo llegó a obtener la información sobre *bullying*?
10. ¿Cuál ha sido su experiencia en torno al *bullying*?
11. De acuerdo a lo que usted sabe ¿Cómo se debería enfrentar el fenómeno de *bullying*?
12. ¿Qué estrategias se definen a nivel institucional para tratar el tema de *bullying*?
13. ¿Qué opina de las estrategias institucionales respecto al *bullying*?
14. ¿Cuál es su opinión sobre la implementación de estas estrategias?
15. ¿Cuáles son sus expectativas respecto a las posibilidades de solución que ofrecen estas estrategias?
16. ¿Qué acciones toma para prevenir situaciones de *bullying*?
17. ¿Qué ha hecho/haría al momento de presenciar una situación de *bullying*?
18. ¿Cómo se ha sentido/sentiría al presenciar una situación de *bullying*?
19. ¿Cómo se siente/sentiría al enfrentar a los involucrados en una situación de *bullying*?
20. ¿Qué medidas ha tomado/tomaría o implementado/implementaría con los involucrados?

VIII.2. Anexo 2.

Consentimiento Informado.

Fecha: _____ de _____ de 2012.

El presente documento tiene por objetivo aclarar y servir de evidencia concreta de la aceptación voluntaria a participar en la investigación que lleva por título: “*Bullying: Representación Social de los y las docentes de un determinado centro educativo de la ciudad de Chillán*”.

Yo _____
Docente en ejercicio de un centro educativo de la ciudad de Chillán, acepto voluntariamente participar de la investigación en curso.

Esta investigación tiene fines académicos, por lo que acepto que sea divulgada en ese ámbito, siempre y cuando se respete la confidencialidad de mi nombre o de cualquier antecedente con el que otra persona ajena a la investigación pueda identificarme.

La manera en que voy a formar parte de la investigación será participando de entrevistas en modalidad individual, grupal o cuestionarios auto-aplicados, respecto a los temas implicados dentro de los objetivos de la investigación.

Tengo claro que mi participación es voluntaria y que por lo tanto, podré retirarme cuando lo estime conveniente, sin que por ello me exponga a consecuencias que signifiquen perjuicios para mí. En cualquier etapa del proceso podré solicitar que la información que yo haya entregado sea excluida del trabajo investigativo.

La entrevista será llevada a cabo en dependencias del centro educativo u otro lugar que será coordinado con la estudiante a cargo de la investigación, así como la fecha y hora de su realización.

Acepto que mis respuestas sean registradas por medios de grabación de audio por la estudiante, quien estará encargada de velar por el uso y almacenamiento cuidadoso y confidencial de la información aportada, permitiéndole reproducirla y utilizarla para el análisis en el ámbito académico de esta tesis.

Tomo conocimiento que mi participación no involucra ningún tipo de retribución económica y no se me ofrece ningún otro tipo de compensación material.

Tomo conocimiento de que al participar, es posible que me vea expuesta a riesgos tales como recordar acontecimientos desagradables, experimentar incomodidad ante el surgimiento de emociones o sentimientos durante o con posterioridad a la realización de la entrevista, entre otras. Ante estas circunstancias, tengo derecho a que la estudiante realice acciones para mitigar o reparar tales efectos.

Tengo derecho a que ante cualquier duda, sugerencia o reclamo, la estudiante responda efectivamente ante mi solicitud de aclararlas. También tomo conocimiento que tengo plena libertad de preguntar o manifestar abiertamente mi opinión, en forma oportuna y respetuosa. Es una condición recíproca actuar y relacionarnos en forma respetuosa y honesta.

Al finalizar la investigación, tengo derecho a que se me comuniquen y expliquen los resultados o conclusiones de la investigación y a recibir, ya sea de forma verbal o escrita, una síntesis del trabajo final.

Katherine Rubilar Quezada.
15.678.388-9
Licenciada en Psicología.
Universidad del Bío-Bío, Chillán.

Participante de Investigación