



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Tesis para optar por el título de Magíster en Psicología y Educación

TÍTULO:

**OTRA MIRADA A LA PROBLEMÁTICA BULLYING. APORTES DESDE EL
ENFOQUE SISTÉMICO. ESTUDIO DE CASO EN UN LICEO DE MONTEVIDEO**

AUTOR

Lic. Nicolás Chiarino Durante

DIRECTOR DE TESIS

Prof. Agdo. Dr. Leonardo Peluso Crespi

**Montevideo. Uruguay
2017**

**OTRA MIRADA A LA PROBLEMÁTICA BULLYING. APORTES DESDE EL ENFOQUE
SISTÉMICO. ESTUDIO DE CASO EN UN LICEO DE MONTEVIDEO**

PÁGINA DE APROBACIÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA (UDELAR)

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Tesis de Investigación:

Título: OTRA MIRADA A LA PROBLEMÁTICA BULLYING. APORTES DESDE EL ENFOQUE SISTÉMICO. ESTUDIO DE CASO EN UN LICEO DE MONTEVIDEO

Autor

Lic. Nicolás Chiarino Durante

Director de Tesis

Prof. Agdo. Dr. Leonardo Peluso

Maestría en Psicología y Educación

Puntaje

.....

Tribunal

Profesor.....
(Nombre y firma).

Profesor.....
(Nombre y firma)

Profesor.....
(Nombre y firma)

Fecha

Dedicatoria

*A quienes encuentran en la adversidad,
oportunidades para transformar y construir*

Agradecimientos

Me gustaría agradecer a quienes han estado presente de alguna para que pudiera alcanzar este logro:

A quien me amó primero.

A Anto, la dulce compañía con quien comparto la travesía de mi existencia. Gracias por acompañarme en cada momento. Tu amor y confianza me hacen crecer en lo cotidiano.

A quienes han estado siendo de inspiración desde pequeño, a través de su compromiso, cuidado y amor:

mi madre, su actitud resiliente.

mi abuela Blanca, su sensibilidad.

mi hermana Lauri, su generosidad e interés en la comunicación.

Al resto de mi familia de origen, por ilustrarme la importancia del esfuerzo y trabajo.

A mi casa de estudios: la Universidad de la República.

A Leonardo Peluso, su calidez humana y calidad académica. Su acompañamiento ha sido muy importante en todas las etapas de este proceso.

A mis muchos docentes, en especial a quienes me han dejado pensando.

A mis muchos estudiantes, siempre aprendo mucho con ellos.

A muchos compañeros docentes de la Facultad de Psicología, por todo lo compartido.

A Graciela Plachot, Andrea Viera, Jorge Barceló y Mónica Da Silva, por acompañarme en estos primeros pasos de investigación y docencia universitaria, animándome y acompañándome en el desarrollo de nuevos logros.

Al equipo de Terapia Familiar Sistémica del Hospital Pereira Rossell: Beatriz Ríos, Wildo Perdomo, Laura Verges y Ana López. Por permitirme participar de un espacio formativo donde aprendo y disfruto. Su generosidad y dedicación, han sido de mucha de inspiración para esta tesis, así como también, para diversos aprendizajes en lo profesional y personal.

A mis primeras profesoras en el enfoque sistémico: Orieta Maestro y Mónica Dorado.

Al (a)Guante por ser un espacio de reflexión, aprendizaje y crecimiento singular y colectivo.

A Seba, por su disposición y aportes.

A la institución educativa que participó de la experiencia. A cada uno de los participantes: directores generales, directora, psicóloga, docentes, funcionarios en general, estudiantes y familiares. En especial a los estudiantes, la frescura de sus perspectivas ha sido una fuente inagotable de aprendizajes.

A la Agencia Nacional de Innovación e Investigación (ANII) por apoyar la presente investigación y brindarme un incentivo económico durante un año.

Resumen

La presente tesis refiere a un estudio sobre la problemática *bullying* desde un enfoque sistémico, realizado en un liceo del departamento de Montevideo, durante el año 2016.

Desde un diseño metodológico cualitativo y a través de un estudio de caso instrumental, se buscó investigar e intervenir la red de relaciones que sostienen la problemática mencionada, integrando la participación de los estudiantes, los adultos de la institución y los adultos de la familia.

El estudio permitió realizar un acercamiento a la problemática *bullying* desde un enfoque sistémico, constituyendo un emprendimiento novedoso e innovador en el abordaje de este problema para el contexto local. Esta aproximación al objeto de estudio permitió ampliar el campo de observación asociado a la problemática e identificar diferentes patrones de relación asociados a diversos dominios de relación que contribuyen al mantenimiento del problema.

Entre los hallazgos realizados en la investigación, se identifica a la problemática *bullying* como una forma de reconocimiento negativo de la diferencia entre estudiantes, los cuales quedan enredados en un interjuego triádico de posiciones, fundamentalmente asociados a la burla como forma de confirmación-descalificación. La trama de relaciones que sostiene esta problemática, trasciende la díada agresor-víctima, teniendo múltiples implicancias en diversos subsistemas del liceo, dentro y fuera del subsistema estudiantes, y en los diversos sistemas que integran los distintos sujetos involucrados.

Palabras clave:

Enfoque sistémico - Educación Secundaria - Bullying

Abstract

My thesis studies the issue of bullying in a high school of the department of Montevideo during 2016 from a systemic approach. Using a qualitative methodological design and through an instrumental case study, I sought to investigate and intervene the net of relationships that support bullying, integrating the participation of students and both the adults of the institution and the student's families.

This work constitutes an original piece of work in addressing this problem for the local context. The systemic approach allowed to broaden the field of observation associated with the issue of bullying and was able to identify different relationship patterns associated with different relationship domains that contribute to the maintenance of the problem.

Among the findings made in the research, bullying is identified as a form of negative recognition of the difference between students, which are entangled in a triadic interplay of positions, fundamentally associated with mockery as a form of confirmation-disqualification. The net of relationships that sustains this problematic, transcends the aggressor-victim dyad, having multiple implications in various subsystems of the high school, inside and outside the subsystem students, and in the diverse systems that integrate the different subjects involved.

Key words

Systemic approach - High school - Bullying

TABLA DE CONTENIDOS

PÁGINA DE APROBACIÓN	3
Dedicatoria	4
Agradecimientos	5
Resumen	6
Abstract	7
Key words	7
Lista de abreviaturas	12
PRIMERA PARTE	13
1. Introducción	14
1.1. Presentación de la tesis	14
1.2. Construcción del objeto de investigación	15
1.2.1. Tema de investigación	15
1.2.2. Preguntas iniciales de investigación	15
1.2.3. Problema de investigación	16
1.3. Notas sobre implicación	17
1.3.1. Sobre el tema	17
1.3.2. Sobre el problema	18
1.3.3. Sobre el campo	19
1.4. Construcción del campo de la investigación	19
1.4.1. Primera etapa: el desafío de generar acuerdos interinstitucionales	20
1.4.1.1. Acuerdo inicial	20
1.4.1.2. El miedo a naufragar en los mares de la burocracia	21
1.4.1.3. Enredado en paradojas suprainstitucionales	22
1.4.2. Segunda etapa: explorando alternativas	23
1.4.2.1. Pensando estratégicamente: la importancia del gatekeeper	23
1.4.2.2. Volver desde otro lugar: transitar nuevos desafíos	24
1.4.2.3. Participando en el juegos relacionales de la organización	24
2. Antecedentes y fundamentación	25
2.1. Antecedentes	25
2.1.1. Antecedentes históricos (previos a la conceptualización del problema)	26
2.1.2. Antecedentes académicos	27
2.1.2.1. Evolución histórica de producción académica	27
2.1.2.2. Antecedentes conceptuales	29
2.1.2.2.1. Definición y características	29

2.1.2.2.2. Perspectivas y dimensiones de estudio	30
2.1.3. Antecedentes geográficos	33
2.1.3.1. Contexto internacional	33
2.1.3.2. Contexto regional	35
2.1.3.3. Contexto local	35
2.1.4. Antecedentes jurídicos y/o normativos	38
2.1.4.1. Internacionales (América Latina)	38
2.1.5. Antecedentes disciplinares	41
2.1.6. Antecedentes organizacionales	43
2.1.7. Reflexiones sobre los antecedentes	45
2.2. Fundamentación	45
2.2.1. Impactos negativos en la salud mental	46
2.2.2. Impactos negativos en la inclusión, permanencia y desempeño de los sujetos en instituciones educativas	47
2.2.3. Reflexiones sobre la incidencia negativa de la problemática	47
3. Marco Teórico	48
3.1. Consideraciones epistemológicas sobre el enfoque sistémico	48
3.1.1. ¿Qué aporta un enfoque sistémico?	50
3.2. Fundamentos teóricos de los modelos sistémicos	55
3.2.1. Antecedentes	55
3.2.2. Conceptualizaciones básicas	58
3.2.3. Conceptualizaciones sobre estructura sistémica	61
3.2.4. Conceptualizaciones sobre dinámica sistémica	66
3.2.5. Conceptualizaciones sobre el problema	73
3.2.6. Conceptualizaciones sobre semántica sistémica	76
3.2.7. Principios de exploración y/o intervención sistémica	78
3.2.8. Aportes del enfoque sistémico para entender la(s) violencia(s) en las relaciones	83
3.2.9. Orientaciones del enfoque sistémico para un funcionamiento relacional saludable	90
4. Objetivos y metodología	92
4.1. Objetivos de la investigación	92
4.1.1. General	92
4.1.2. Específicos	92
4.1.2.1. De investigación	92
4.1.2.2. De intervención	93
4.2. Metodología	93
4.2.1. Contexto de la investigación	93
4.2.2. Diseño metodológico	94
4.2.3. Metodologías de recolección datos	94
4.2.3.1. Observación participante	95
4.2.3.2. Entrevistas	96

4.2.3.2.1. Entrevistas semiestructuradas	96
4.2.3.2.2. Entrevistas grupales	97
4.2.3.3. Encuestas	98
4.2.4. Metodologías de análisis de datos	99
4.2.4.1. Análisis de contenido	99
4.2.4.1.1. Categorías de análisis y codificación mixta	99
4.2.4.1.2. Elaboración de frecuencias	101
4.2.4.1.3. Triangulación de datos	101
4.2.4.1.4. Uso de software QDA (Qualitative Analysis Data)	103
4.2.4.1.5. Referencia sistémica para el análisis	103
4.2.5. Metodologías de intervención	104
4.2.6. Reflexiones sobre las metodologías utilizadas	105
4.2.6.1. Sobre el desarrollo del trabajo de campo	105
4.2.6.2. Sobre las metodologías de recolección de datos e intervención	106
4.3. Población	108
4.4. Consideraciones éticas	109
SEGUNDA PARTE	111
5. Análisis	112
5.1. Descripción sistémica de la problemática bullying	112
5.1.1. Dimensión del problema	112
5.1.1.1. Definición del problema: ¿Qué se entiende por bullying?	112
5.1.1.2. Atribución causal. ¿Por qué sucede este problema?	116
5.1.1.3. Temporalidad del problema. ¿Con qué frecuencia se presenta el problema?	120
5.1.1.4. Marco situacional: ¿Dónde se desarrolla este problema y quiénes están presentes?	125
5.1.1.5. Atribución de la gravedad: ¿Qué consecuencias se asocian con el problema?	128
5.1.1.6. Funciones del problema: ¿Qué beneficios secundarios tiene el problema bullying?	130
5.1.1.7. Soluciones intentadas: ¿Cómo se ha intentado resolver el problema?	133
5.1.1.8. Roles en el ciclo sintomático: ¿Qué lugares se configuran en la dinámica?	137
5.1.2. Dimensión interaccional	139
5.1.2.1. Modalidades predominantes en el proceso de comunicación en el problema. ¿Que tipo de modalidades de comunicación predominan en el problema?	139
5.1.2.2. Patologías de las comunicación. ¿Qué aspectos comunicacionales disfuncionales se asocian con el problema bullying?	141
5.1.3. Dimensión estructural	144
5.1.3.1. Frontera del sistema	144
5.1.3.2. Jerarquías	146

5.1.3.3. Ciclo evolutivo	151
5.1.3.4. Coaliciones	152
5.1.4. Dimensión semántica	153
5.1.4.1. Polaridades semánticas manifiestas	153
5.2. Síntesis sistémica	155
5.2.1. Pasos hacia una comprensión ecosistémica del problema bullying	155
6. Intervención	159
6.1. Dinámica vivencial: “Aprender en movimiento”	159
6.1.1. Presentación y descripción de la dinámica	159
6.1.2. Reflexiones sobre la dinámica realizada	168
6.1.2.1. Opiniones de los estudiantes	168
6.1.2.2. Opiniones del investigador	170
6.2. Insumo impreso para dialogar ideas: una perspectiva co-construida	171
6.2.1. Presentación del material impreso	171
6.2.2. Consideraciones sobre el recurso impreso presentado	177
7. Discusión de resultados y conclusiones generales	179
7.1. Discusiones temáticas	179
7.1.1. ¿Por qué molesta la diferencia? Paradojas del reconocimiento negativo del diferente	179
7.1.2. Consideraciones sobre problemática bullying y pragmática de la comunicación humana	180
7.1.3. ¿Qué es lo que enreda?. Patrones de mantenimiento del problema	181
7.1.4. Abrir caminos para el cambio	187
7.2. Alcances de la investigación y posibles desarrollos a futuro	189
7.3. Conclusiones generales	190
Referencias bibliográficas	195
Apéndices	207
I - Modelo de cuestionario docentes	208
II - Modelo de cuestionario familias	209
III - Modelo de cuestionario estudiantes	210
IV - Aval Director/a del Centro Educativo	212
V - Consentimiento informado - Funcionario/a institución	213
VI - Consentimiento informado - Padre/Madre/Tutor de Estudiante	214
VII - Hoja de información - Estudiante	215
VIII - Asentimiento informado - Estudiante	216
IX - Pauta de entrevista adulto de la institución	217
X - Pauta entrevista grupal estudiantes	218
XI - Pauta entrevista grupal docentes	219
XII - Modelo de diario de campo	221
Anexos	223

Lista de abreviaturas

En el desarrollo de la tesis se utilizan las siguientes abreviaturas

I - Investigador

C.O. - Comentario del Observador

E - Estudiante

A.I. - Adulto de la Institución

A.F. - Adulto de la Familia

PRIMERA PARTE

1. Introducción

1.1. Presentación de la tesis

La presente tesis se estructura en siete capítulos, organizados en dos partes (primera parte y segunda parte).

En la primera parte, se presentan los siguientes capítulos: introducción (capítulo 1), antecedentes y fundamentación (capítulo 2), marco teórico (capítulo 3) y objetivos y metodología (capítulo 4).

En tanto que, en la segunda parte se desarrollan los siguientes capítulos: análisis (capítulo 5), intervención (capítulo 6) y discusión de resultados y conclusiones generales (capítulo 7).

En el presente capítulo, se realiza una presentación general de la tesis y una serie de consideraciones asociadas a la construcción del objeto de investigación, notas sobre implicación y construcción del campo de la investigación.

En el segundo capítulo, se presentan los antecedentes y la fundamentación asociada a este estudio. En la primer sección, se ilustran los antecedentes organizados en diferentes dimensiones (históricos, geográficos, académicos, jurídico-normativos, disciplinares, organizacionales, etc.). Asimismo, en la segunda sección, se expone una fundamentación asociada al problema de estudio y su incidencia negativa en la salud mental y en la permanencia, desempeño e inclusión de los estudiantes en las instituciones educativas.

En el tercer capítulo, se expone el marco teórico de referencia para la presente investigación. El desarrollo del capítulo se despliega en dos secciones principales: consideraciones epistemológicas del pensamiento sistémico y fundamentos teóricos de los modelos sistémicos.

En el cuarto capítulo, se desarrollan los objetivos y el diseño metodológico que guiaron los procesos de recolección y análisis de datos durante el desarrollo de la presente tesis.

En el quinto capítulo, se realiza un análisis de los datos producidos en la investigación. Dicho análisis se estructura en dos secciones: una descripción

sistémica del problema *bullying* y una síntesis sistémica de la problemática estudiada.

En el sexto capítulo, se detallan dos intervenciones realizadas con estudiantes, a los efectos de ilustrar dos articulaciones teórico-metodológicas durante el proceso de investigación e intervención.

En el séptimo capítulo, se presentan la discusión de resultados y conclusiones generales de la presente tesis. Dicho capítulo se estructura en tres secciones. En la primer sección, se presenta una serie de discusiones temáticas, tomando como punto de partida los hallazgos realizados en el proceso de investigación. En tanto que, en la segunda sección se discute acerca de los alcances del estudio realizado y posibles líneas de investigación a futuro. Finalmente, en la última sección, se realizan conclusiones generales de la presente tesis.

1.2. Construcción del objeto de investigación

1.2.1. Tema de investigación

El tema de investigación seleccionado corresponde al estudio sobre la problemática de *bullying*, vinculada a escenarios de Enseñanza Secundaria Básica en el departamento de Montevideo.

1.2.2. Preguntas iniciales de investigación

Se presenta a continuación una serie de preguntas que guiaron el proceso de investigación:

- ¿Cuáles son las opiniones de los actores institucionales sobre la problemática en general?
- ¿Cuáles son las percepciones que los sujetos tienen acerca de las

responsabilidades frente a dicha problemática?

- ¿Cuáles son los patrones de interacción que configuran y sostienen las situaciones de *bullying*?
- ¿Cuáles son los patrones de interacción que posibilitan la resolución de las situaciones de *bullying*?
- ¿Cómo se construye el juego relacional entre los involucrados en esta problemática?
- ¿Cómo los adultos de la institución educativa han intentado resolver este problema?
- ¿Qué piensan los familiares de los estudiantes sobre esta problemática?
- ¿Qué puede aportar el pensamiento sistémico en la comprensión de esta conflictiva?
- ¿Qué alternativas existen en la comprensión e intervención sobre esta problemática desde el enfoque sistémico?

1.2.3. Problema de investigación

El presente estudio se enfocó en comprender la red de relaciones que sostienen las situaciones de *bullying*, en un Liceo de Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria, en el departamento de Montevideo.

Esta dinámica conflictiva conforma una situación de violencia escolar, expresada por una interacción problemática entre los estudiantes, donde un adolescente o un pequeño grupo recibe de forma sistemática acciones negativas por sus pares, afectando de forma negativa la convivencia escolar, el rendimiento académico de los adolescentes, entre otros aspectos relevantes que hacen al tránsito de los sujetos por escenarios escolares (Olweus, 2004; Ortega, 2010).

En relación al alcance de la presente investigación, se procuró describir las relaciones que sostienen estas interacciones entre los estudiantes, la relación que tiene este fenómeno con otros subsistemas del centro educativo y con los sistemas externos al mismo, desde una perspectiva sistémica (Bronfenbrenner, 1986; Selvini Palazzoli, 1990; Dixon, 2011; Serebrinsky y Rodríguez, 2014).

Asimismo, el estudio involucró a los diferentes actores del centro educativo, promoviendo durante las diferentes etapas del proceso de investigación un diálogo abierto y un intercambio permanente con los diferentes integrantes de dicho centro educativo y con las familias de los estudiantes.

1.3. Notas sobre implicación

*“No se puede conocer nada independientemente de lo que uno es”
(Lampis, 2013)*

A continuación se presentan una serie de aspectos singulares y colectivos, que corresponden a la implicación e historia acerca del tema, problema y campo de investigación.

1.3.1. Sobre el tema

El proceso de definición del tema fue un camino sinuoso, que llevó un proceso de reflexión y análisis intenso. Durante el mismo, consideré diversas experiencias e intereses principalmente asociados a mi experiencia laboral y los intereses académicos en los que me encontraba transitando.

Por un lado, mi experiencia laboral durante ocho años en la enseñanza secundaria desde los roles de docente y profesor adscripto, así como también, un profundo interés asociado en la comprensión de lo que sucede en los escenarios educativos desde una perspectiva sistémica, fueron modelando las primeras definiciones.

Asimismo, en lo relativo a los escenarios educativos, una temática que constituía un interés personal, correspondía al estudio sobre la convivencia y los conflictos en dichos escenarios. Habiendo definido estas consideraciones sobre qué estudiar, me acercaba a la construcción del problema de estudio.

1.3.2. Sobre el problema

En la definición del tema de investigación, fui elaborando una serie de dimensiones que iban modelando el problema.

Durante mi experiencia como estudiante y docente en los centros educativos, reflexioné sobre diferentes situaciones asociadas a procesos de inclusión y exclusión grupal, que generaron mucha curiosidad en mí. Podría poner varios ejemplos que se retrotraen hasta mi etapa preescolar.

Podría citar un ejemplo de las mencionadas situaciones para ilustrar este tema. Corresponde a una experiencia desde el lugar docente en la enseñanza secundaria:

Al comenzar el año, desde mi lugar de profesor adscripto realizaba fotogramas de los grupos, donde se generaba un registro fotográfico de todos los estudiantes para incluir en las libretas de docentes. Luego de realizar dichos registros -donde sacabamos varios fotos a los mismos-, observé que una estudiante aparecía visiblemente triste en todas las fotos. Al darme cuenta, llamé a la estudiante a la oficina de adscripción y le comenté mi observación sobre dichas fotos. La estudiante me comentó que no se sentía bien el grupo. Al preguntarle el porqué de dicho sentir, me respondió con silencio y una expresión facial de tristeza. A la semana siguiente, la estudiante se presentó con su mamá en el liceo solicitando el pase escolar (documento para trasladarse a otra institución), ya que su hija había sido víctima de *bullying* en el liceo y no entendían como el liceo no había hecho nada al respecto. En mi mente transcurrieron durante el momento y posteriormente, muchas preguntas: ¿qué había sucedido? ¿qué había generado ese monto de sufrimiento en la estudiante? ¿a qué le llamaba bullying? ¿qué respuesta esperaba por parte del liceo? ¿dónde estábamos (los adultos) en los momentos que la estudiante se sintió mal por las acciones negativas que refería? ¿por qué otros estudiantes no habían hablado de esto? ¿quién tendría que estar atento a estas situaciones? ¿cómo entender esta situación?. En definitiva, muchas interrogantes a una situación transmitida como grave por integrantes del sistema escolar e inadvertida por otros.

Una serie de situaciones -en parte, similares y en parte, diferentes- han confluído con aspectos históricos, académicos, laborales y afectivos de quien suscribe, dando lugar -en este momento- a la presente investigación.

1.3.3. Sobre el campo

La elección del escenario para el desarrollo de actividades de campo -en un estudio con las presentes características metodológicas: cualitativo, estudio de caso instrumental- también involucra la singularidad del investigador. Además de considerar las implicancias metodológicas asociadas en esta definición, un aspecto relevante que incidió en la presente investigación refiere a la experiencia laboral previa en el campo específico (liceo).

Una reflexión sobre esta elección, se orienta a dos razones fundamentales: por un lado, la seguridad que ofrece a un investigador novel iniciar un nuevo rol en un terreno ya conocido y por otro lado, la necesidad o interés vinculado a re-elaborar -en el sentido de entender de otra forma, resolver algo inconcluso- en una experiencia o vivencia previa de dicho campo.

Asimismo, trabajar varios años en un lugar permite desarrollar cierto conocimiento sobre las dinámicas que se desarrollan en determinado campo, conocer opiniones de los participantes sobre diferentes temas. Así como también, una red de contactos que puede facilitar el acceso y desarrollo del trabajo de campo.

En esta investigación, este proceso (definición y acceso al trabajo de campo) merece una sección más detallada que se presenta a continuación.

1.4. Construcción del campo de la investigación

De acuerdo al desarrollo de actividades y definiciones en relación al campo de la investigación, considero oportuno estructurar esta sección en dos etapas o momentos: primera etapa, caracterizada por las primeras acciones realizadas para

el acercamiento al campo de investigación, junto con una serie de dificultades y desafíos que se presentaron, y por otro lado, la segunda etapa, donde se construyó un acuerdo institucional que posibilitó el acceso al trabajo de campo, junto a un conjunto de reflexiones en esta etapa de la investigación.

1.4.1. Primera etapa: el desafío de generar acuerdos interinstitucionales

Cuando el trabajo de campo se realiza en el marco de una institución, existe una serie de requerimientos que el investigador tiene que considerar para desarrollar su investigación. En el caso de una institución educativa pública (liceo), existen requerimientos (autorizaciones y avales) que trascienden la institución particular (Centro educativo) y se vinculan con estructuras de jerarquía superior, en este caso particular, inspecciones (Inspección de institutos y Liceos, Regional) y Consejo Educación Secundaria (CES).

En el caso de esta investigación, en un primer momento, se realizó un acuerdo de trabajo (autorización institucional de Centro otorgado por la directora del mismo) para realizar el trabajo de campo. Posteriormente, se desarrollan una serie de eventos que incidieron en el curso del mismo.

1.4.1.1. Acuerdo inicial

El acuerdo inicial se realizó en un liceo de Montevideo en diciembre del año 2014, donde había desempeñado funciones docentes en el período 2009-2010. Asimismo, había sido estudiante durante el ciclo básico en el período 2000-2002 y tengo referencias cercanas al mismo, dada la proximidad geográfica del centro educativo con mi domicilio.

Estos factores corresponden con una historia compartida y de pertenencia comunitaria relevante en la construcción del campo de investigación. Junto con ello, recuerdo que en mi etapa de estudiante y/o docente en dicho Centro educativo, existía preocupación por situaciones que podrían asociarse al objeto de estudio propuesto de forma explícita o implícita.

Luego de realizar una serie de intercambios con la directora del centro escolar, acordamos que podría desarrollar el trabajo de campo allí, firmando un acuerdo o aval institucional.

En ese contexto, la directora me indicó que si bien ella me otorgaba su consentimiento para trabajar en dicho Centro educativo, la autorización final tendría que ser efectuada por el Consejo de Educación Secundaria (CES), tramitada previamente por las inspecciones correspondientes (Inspección de institutos y Liceos, Regional).

1.4.1.2. El miedo a naufragar en los mares de la burocracia

¿Cómo facilitar la gestión de un aval institucional en un tiempo apropiado para el desarrollo de la investigación?. Constituyó una pregunta inquietante y que representó un desafío en este momento de la investigación.

Cabe destacar, que en esta etapa del proceso de investigación, me encontraba integrando la Comisión de Posgrado (CP) de la Facultad de Psicología, como delegado de estudiantes y continuamente llegaban solicitudes de prórrogas de compañeros de cohortes anteriores con demoras de 1 o 2 años en la tramitación de avales institucionales cursados con similares características a mi proyecto de investigación (docentes o ex-docentes de CES que buscaban realizar una investigación en un liceo). Resultando la tramitación de los avales institucionales un obstáculo muy probable para el desarrollo de la investigación.

Esta situación generó cierta preocupación y motivó la búsqueda de alternativas que podrían facilitar la tramitación del aval correspondiente. En este emprendimiento, contacté a una integrante de un departamento de asesoramiento técnico del CES, con el objetivo de acompañar el proceso de tramitación con el apoyo y/o sugerencia de dicha estructura.

1.4.1.3. Enredado en paradojas suprainstitucionales

Habiendo solicitado realizar una presentación del proyecto en la estructura recientemente mencionada, me informaron telefónicamente una postura negativa al intercambio. En este sentido, me comunicaron que no estaban de acuerdo conceptualmente con la problemática *bullying*, que desde su estructura no estaba previsto abordar el tema que trata la presente investigación y que la problemática mencionada no se había presentado con frecuencia en el contexto de la Educación Secundaria. Me sugirieron que contacte a un consejero y/o inspector que pueda interesarle el tema, sin una referencia concreta en particular.

Desconcertado por esta respuesta, reflexioné acerca de la existencia de una paradoja suprainstitucional. Un año atrás del intercambio expuesto, en octubre de 2014 participé en un jornada organizada por CES donde se desarrolló una presentación denominada: *“Bullying: experiencias y dimensiones del acoso escolar”*. En la misma, se presentó una investigación realizada por un equipo de docentes de secundaria, patrocinada por CES y Unicef Uruguay¹, connotada por autoridades presentes (Consejeros) como una temática muy relevante y de preocupación para la educación. Además de tener una rebotante participación de directores, docentes y estudiantes.

Resulta oportuno preguntarse: ¿cómo cambió tan rápidamente la opinión sobre este problema? ¿existen acuerdos, definiciones y/o programas que se sostengan en el tiempo respecto a esta problemática en esta suprainstitución educativa? ¿cómo entender la respuesta de esta estructura del CES?. Lejos de profundizar en la comprensión de estas interrogantes, procuré reflexionar sobre qué decisiones tendría que tomar para hacer viable el desarrollo del presente estudio.

El CES corresponde es una estructura muy compleja, donde quizás podría llegar a tener dificultades o demoras muy extendidas en la tramitación del aval para el desarrollo de actividades de campo (consideración tomada como referencia desde mi rol de delegado en la CP), sumado a la exigencia de los plazos de

¹ Ver más información en:

[Http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=10894:bullying-experiencias-y-dimensiones-del-acoso-escolar&catid=76&Itemid=87](http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=10894:bullying-experiencias-y-dimensiones-del-acoso-escolar&catid=76&Itemid=87)

cumplimiento académico institucional (programa de maestría) y el intercambio infructífero con el departamento de asesoramiento técnico: resultaba necesario abrir el campo de observación y pensar en nuevas alternativas.

1.4.2. Segunda etapa: explorando alternativas

Considerando mi experiencia laboral en la enseñanza secundaria del sector público y privado, se presentaba como una alternativa válida realizar el trabajo de campo en una institución de enseñanza privada (liceo).

Cabe destacar, que esta decisión no implicaba un riesgo metodológico, ni ético y/o teórico. El caso de estudio estaba cambiando en algunas de sus características, pero se conservaban aspectos considerados altamente relevantes: historia compartida y pertenencia institucional (desempeño docente en el período 2010-2015). Asimismo, se identificaba en el nuevo centro educativo (caso de estudio) un interés explícito por directivos, docentes, familiares y/o estudiantes sobre el tratamiento del tema, previo al desarrollo de la investigación.

1.4.2.1. Pensando estratégicamente: la importancia del *gatekeeper*

Se denomina *gatekeeper*, a quienes controlan y habilitan el acceso al campo o ambiente de investigación (Hernández Sampieri, et. al., 2006). A diferencia de la suprainstitución CES, los liceos privados tienen una estructura jerárquica más simple y directa (director/a general o comisión directiva - director/a). El contacto directo con el *gatekeeper* (director general) resultaba una estrategia operativa y efectiva para el acceso al trabajo de campo, dado los lazos de confianza previamente establecidos.

Luego de una serie de intercambios informativos con directora y dirección general, se habilitó el aval institucional para acceder al trabajo de campo.

1.4.2.2. Volver desde otro lugar: transitar nuevos desafíos

Volver a participar de una institución, organización o macrosistema, es una oportunidad -estar familiarizado en el campo, facilitó acceso y conocimiento previo de los actores, escenario, etc.- y a la vez un desafío -ocupar un lugar diferente en la relación con quienes fueron compañeros de trabajo-.

Este emprendimiento se tradujo en un trabajo continuo de reflexión, análisis e intercambio con mi tutor de tesis y los participantes de la institución. Recuerdo varios comentarios de ex-compañeros: “¿qué andás haciendo por acá?”, solía responder: “sigo estudiando, y estoy aprendiendo a investigar”.

1.4.2.3. Participando en el juegos relacionales de la organización

Según Selvini Palazzoli (1994), en toda organización existen juegos relacionales.

La metáfora del juego como recurso para la discusión de las dinámicas de interacción, resulta una posibilidad muy interesante. Si consideramos al juego desde sus aspectos constitutivos podríamos identificar jugadores, estrategias, reglas, modalidades, objetivos, etc.

Siguiendo esta idea, ¿cómo posicionarse en el juego relacional existente? ¿qué estrategias llevar adelante? ¿qué reglas conforman el juego relacional instalado? ¿cómo integrarlas en el proceso de investigación?. Éstas y otras interrogantes fueron instalándose desde el inicio del trabajo en campo.

2. Antecedentes y fundamentación

En el presente capítulo se realiza una presentación de los antecedentes y la fundamentación asociada al presente estudio.

En la sección de antecedentes, se ilustran los antecedentes organizados con diferentes criterios para iluminar la relevancia social del mismo.

Posteriormente, se presenta una serie de investigaciones que demuestran los impactos negativos de esta problemática en los sujetos, organizadas en dos ejes temáticos: impactos negativos en la salud mental e impactos negativos en la permanencia, desempeño e inclusión de los sujetos en las instituciones educativas.

Finalmente, se presenta una breve reflexión de la relevancia de estudio del problema de investigación propuesto, a la luz de los antecedentes y argumentos anteriormente expuestos.

2.1. Antecedentes

A continuación se presenta un panorama general de antecedentes sobre la problemática *bullying* realizado a partir de una selección inicial de aproximadamente 200 producciones académicas en el período 2014-2017, en tres idiomas (español, inglés y portugués), utilizando diversas bases de datos (EBSCO, Redalyc, Scielo, Google Académico y BVSPsi Uruguay) y diferentes criterios de búsqueda (combinando información sobre: palabras clave, año, país, tipo de producción, autores referentes). En estos estudios se yuxtaponen una multiplicidad de dimensiones, a saber: históricas, académicas, geográficas, jurídico-normativas, disciplinares y organizacionales.

2.1.1. Antecedentes históricos (previos a la conceptualización del problema)

Dan Olweus definió en la década del 70' la problemática *bullying* (Ortega, 2010), sin embargo, los registros de situaciones con las mismas características al mencionado problema tienen una referencia de larga data. Un claro ejemplo de ello, refiere al *“Tratado de las obligaciones del hombre”*, traducido por Don Juan De Escoiquiz (1821) -150 años antes de los primeros trabajos del emblemático investigador Dan Olweus-.

El presente Tratado corresponde a un texto adaptado para las *“Escuelas de primeras Letras”* en España de principios del siglo XIX. En uno de los capítulos, nominado las *“Obligaciones negativas”*, aparece la presente descripción:

“(…) Los niños acostumbran a tener el inhumano gusto de hacer mil burlas a sus compañeros. De provocarlos a reñir, de decirles injurias, de escarnecerlos o mofarlos o hacerlos irritar de otros muchos modos, principalmente cuando los tienen por más débiles que ellos y no temen que puedan vengarse.

¿Y qué gusto sacaremos de injuriar y despreciar a otros? Ciertamente no puede haber otro más indigno y vergonzoso. Además es un gusto peligroso y que muchas veces acarrea daños. (...)

No debemos tampoco alegrarnos de que otros lo hagan. Suele ser defecto muy común en los niños el de reír y holgarse cuando ven que alguno injuria y trata con insolencia a otro. Lejos de semejante inhumanidad, debemos compadecernos de él, y procurar impedir que se le ofenda.

¿Y si alguno nos hace algún mal, podemos vengarnos? De ningún modo. Podemos sí defendernos, e impedir que se nos haga; pero después de sucedido, o debemos perdonarlo generosamente, y esto es lo mejor, o debemos recurrir a quien pueda hacernos justicia, y no hacernosla por nuestra mano. (...)” (De Escoiquiz, 1821:61-62).

Este pasaje resulta un registro muy curioso e interesante para problematizar el objeto de estudio en cuestión. Como el lector pudo apreciar, en el pasaje no se

expresa la palabra *bullying*, pero el autor refiere a las características distintivas del problema definido actualmente:

- (a) acciones negativas “*burlas (...) provocarlos a reñir, de decirles injurias, de escarnecerlos o mofarlos o hacerlos irritar de otros muchos modos*”, “*injuria y trata con insolencia a otro.*”;
- b) sostenidas en el tiempo “*de hacer mil (...)*”;
- c) asimetría en la relación “*(...) principalmente cuando los tienen por más débiles que ellos y no temen que puedan vengarse*”.
- d) las consecuencias negativas de esta situación: “*es un gusto peligroso y que muchas veces acarrea daños.*”;
- e) características de la dinámica del conflicto, por ejemplo el papel de los testigos: “*(...) Suele ser defecto muy común en los niños el de reír y holgarse cuando ven que alguno injuria y trata con insolencia a otro*”.

Asimismo, el presente Tratado fue adoptado por el “*Excelentísimo Cabildo para el uso de las escuelas de Buenos Aires*” a principios del siglo XIX (Siciliani, 2015), constituyendo un antecedente de aproximadamente 200 años en el Río de la Plata.

Si bien esta investigación no profundiza acerca del devenir histórico del problema -el cual podría ser una investigación en si misma- deja explicitado que esta problemática ha sido de preocupación desde hace siglos, independientemente de la conceptualización actual del problema.

2.1.2. Antecedentes académicos

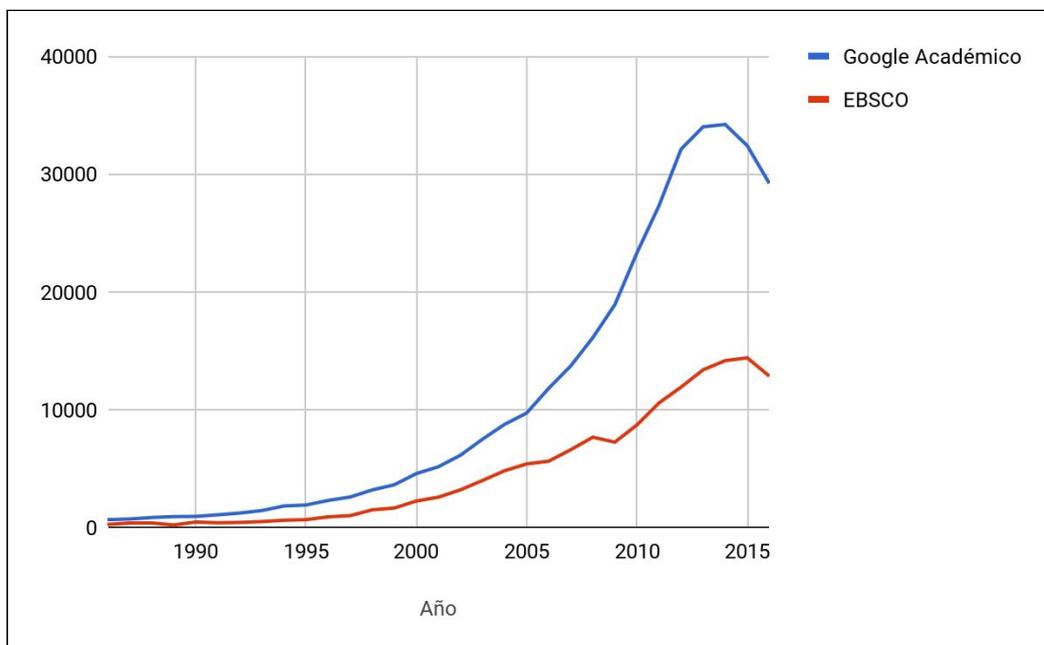
2.1.2.1. Evolución histórica de producción académica

La problemática del *bullying*, constituye un fenómeno que ha sido estudiado a nivel internacional por múltiples investigadores en estas últimas cuatro décadas (García, Pérez Giménez & Nebot, 2010; Salgado Lévano, 2012).

Sin embargo, en las últimas dos décadas puede evidenciarse un crecimiento exponencial en la producción académica sobre dicho fenómeno, así como también, un creciente debate social y difusión en los medios masivos de comunicación (Zysman, 2014).

El impactante crecimiento en la producción académica puede evidenciarse en el gráfico que aparece a continuación:

Gráfico N°1. Evolución histórica de la producción académica asociada al problema *bullying*



En la lectura del gráfico N°1 puede apreciarse una evolución creciente de producción académica a nivel internacional sobre este objeto de investigación en un período breve de tiempo. Donde existe un crecimiento sostenido en los últimos veinte años, con una leve caída en el período 2015-2016.

Esta información revela un interés creciente por la comunidad académica internacional en el entendimiento de esta problemática. Dicho interés puede asociarse a múltiples variables, que su comprensión excedería a esta investigación. Sin embargo, desde mi perspectiva puedo sugerir una serie de apreciaciones e

interrogantes: ¿cuáles son los factores sociales, históricos, económicos, culturales que se encuentran asociados al crecimiento exponencial de producciones académicas sobre este problema? ¿qué sentido, para qué y/o por qué resulta necesario investigar la problemática del *bullying* en este momento histórico?. En la medida que se produce conocimiento, también se construye la realidad sobre lo que se investiga: ¿qué efectos generan las investigaciones sobre este problema en los diferentes escenarios y actores sociales? ¿y en la existencia del fenómeno?.

2.1.2.2. Antecedentes conceptuales

2.1.2.2.1. Definición y características

Existen diferentes definiciones asociadas a la problemática *bullying*, así como también, múltiples términos para hacer referencia al mismo problema. Entre los términos utilizados se encuentran: *acoso escolar*, *victimización*, *hostigamiento*, *maltrato entre pares*, *matonaje*, *agresión entre pares e intimidación entre pares*. Así como también, algunos países utilizan términos como “*mobbing*”, “*ijime*”, “*racket*”. Según ciertos criterios del investigador, así como de la región en la que se inscribe, el término “*bullying*” es el más utilizado a nivel internacional (Hoyos de los Ríos, Romero, Valega y Molinares, 2011).

Para la presente investigación, se hará referencia a dicha problemática a través de la expresión “*bullying*”, dado que es el término consensuado a nivel internacional por los investigadores sobre dicha problemática.

El fenómeno del *bullying* hace referencia a una situación de acoso e intimidación, en donde un estudiante es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida durante un tiempo, a acciones negativas llevadas adelante por otro estudiante o varios de ellos (Olweus, 2004; Dixon, 2011). Asimismo, en dicha problemática se establece una dinámica interaccional entre los participantes que ocupan lugares de agresor, víctima o espectador (Olweus, 2004; Merino, 2008; Cerezo y Méndez, 2010).

Entre las investigaciones hay un cierto consenso en algunas características del fenómeno: (a) la intimidación física, verbal o psicológica con la intención de causar temor, angustia o daño en compañero/a; (b) el desequilibrio de poder, donde existe una relación que tiende a ser asimétrica entre un estudiante con mayor poder, sobre otro de menor poder; (c) la ausencia de provocación por parte del estudiante que es acosado; (d) los incidentes sistemáticos entre los estudiantes durante un período prolongado de tiempo. (Salgado Lévano, 2012). A estas características, otros autores agregan: (e) que el estudiante acosado (víctima) ante la situación de *bullying* se siente excluido; (f) percibe al agresor como más fuerte; (g) las agresiones vayan aumentando en intensidad y (h) preferentemente tengan lugar en el ámbito privado (Salgado Lévano, 2012).

No obstante, algunos investigadores refieren una serie de interrogantes en la investigación de la problemática *bullying*. Algunos ejemplos que plantea Dixon (2011) son: ¿cuáles serían las acciones negativas? ¿con qué frecuencia y por cuánto tiempo deben repetirse esas acciones? ¿qué es un desequilibrio de poder? ¿cómo se define la acción intencional o deliberada?. Asimismo, podríamos agregar otras interrogantes: ¿quiénes son los que participan del problema? ¿qué lugar ocupan los adultos en el problema? ¿qué riesgos conlleva el etiquetamiento de víctimas y agresores?. Estas dificultades según la autora recientemente mencionada, corresponden con las implicancias en las posibilidades de comprensión y/o intervención del problema particular.

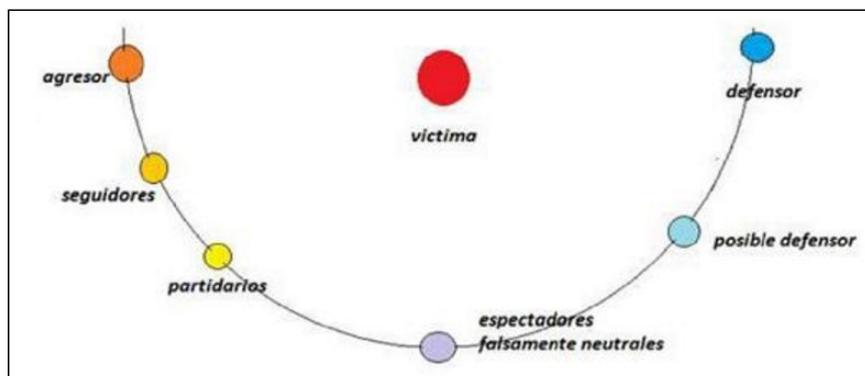
2.1.2.2.2. Perspectivas y dimensiones de estudio

Se han consolidado diferentes líneas de investigación al respecto, que incluyen dimensiones tales como: las condiciones familiares de los sujetos que participan en la conflictiva, la dinámica del grupo en donde aparece esta problemática, las diferencias de género, las diferencias en cuanto a teorías para enfocar la problemática, el papel de los espectadores (Jiménez, 2007). Se presenta a continuación una serie de dimensiones vinculadas a la problemática *bullying*.

Sobre los roles

Las investigaciones refieren a que la dinámica se organiza en la conformación de agresor y víctima (Dixon, 2011). Asimismo, el resto de los sujetos constituyen otros roles o lugares en la dinámica tal como se ilustra en la figura N°1:

Figura N°1 - Roles en dinámica *bullying*



Fuente: Proyecto Humano: Centro de Mediación de Conflictos. Citado de Aristimuño y Noya (2015).

La presente diagramación de roles en la construcción de la conflictiva *bullying*, es una orientación teórica para comprender los lugares o papeles que los sujetos ocupan en el conflicto. Sin embargo, la definición asociada a la construcción de roles y las funciones asociadas al mismo puede constituir un riesgo para el mantenimiento del problema. En la práctica dicha construcción conceptual puede traducirse en una nominación que oficie como una etiqueta distintiva asociada a un sujeto. Dicha etiqueta puede incidir en cómo el sujeto se define a si mismo y como lo definen los demás. En este sentido, resulta interesante preguntarse: ¿qué se logra al señalar a X que es una víctima y Z que es un agresor?. Es oportuno preguntarse: ¿La definición de un rol para comprender o intervenir en esta problemática, puede transformarse en un atributo identitario para el sujeto?.

Sobre las causas

Dentro de los modelos explicativos más robustos se encuentra el modelo ecológico (Pepler, 2006), el cual plantea una multicausalidad del fenómeno a través de factores asociados en seis niveles: sociedad, comunidad, escolar, familiar, interpersonal e individual (Dixon, 2011).

Según esta autora, las características asociadas a cada nivel son:

- *en la sociedad*, refiere a la tolerancia de la violencia, la intimidación y abuso de poder en diferentes escenarios sociales, las representaciones en los medios de comunicación;
- *en la comunidad*, la violencia en el barrio y en los espacios transitados por los sujetos, las desigualdades socioeconómicas;
- *en lo escolar*, clima escolar, vínculo con los docentes, políticas institucionales, ambiente físico;
- *en lo familiar*, las historias relacionales de los padres, las relaciones entre los hermanos;
- *en lo interpersonal*, dinámica del grupo que participa el sujeto, naturaleza y calidad de las amistades;
- *en lo personal*, aspectos del temperamento y la personalidad.

Sobre las consecuencias

Las consecuencias se vinculan con una serie de impactos negativos en la salud mental, así como también, en la permanencia, desempeño e inclusión de los estudiantes en las instituciones educativas. Este dimensión será desarrollada en detalle en el ítem 2.2.

Sobre los tipos de intervención

Desde hace 25 años existe en diferentes partes del mundo programas de intervención a gran escala sobre esta problemática (Dixon, 2011).

Las intervenciones realizadas son muy variadas y abarcan diversos contextos. Entre las intervenciones realizadas en el contexto escolar se destacan las políticas institucionales sobre bullying (definiciones, reglas, sanciones, protocolos de actuación, etc.), trabajar con los alumnos en las aulas, incluir este tema en los planes de estudios, mejorar las condiciones del entorno escolar (fundamentalmente asociadas al diseño y supervisión de lugares comunes, patio, salas de juego, etc), la introducción de sistemas de apoyo entre pares, asistencia a los agresores y víctimas, entrenamiento en el desarrollo de la asertividad, entre otras. (Beane, 2011; Dixon, 2011).

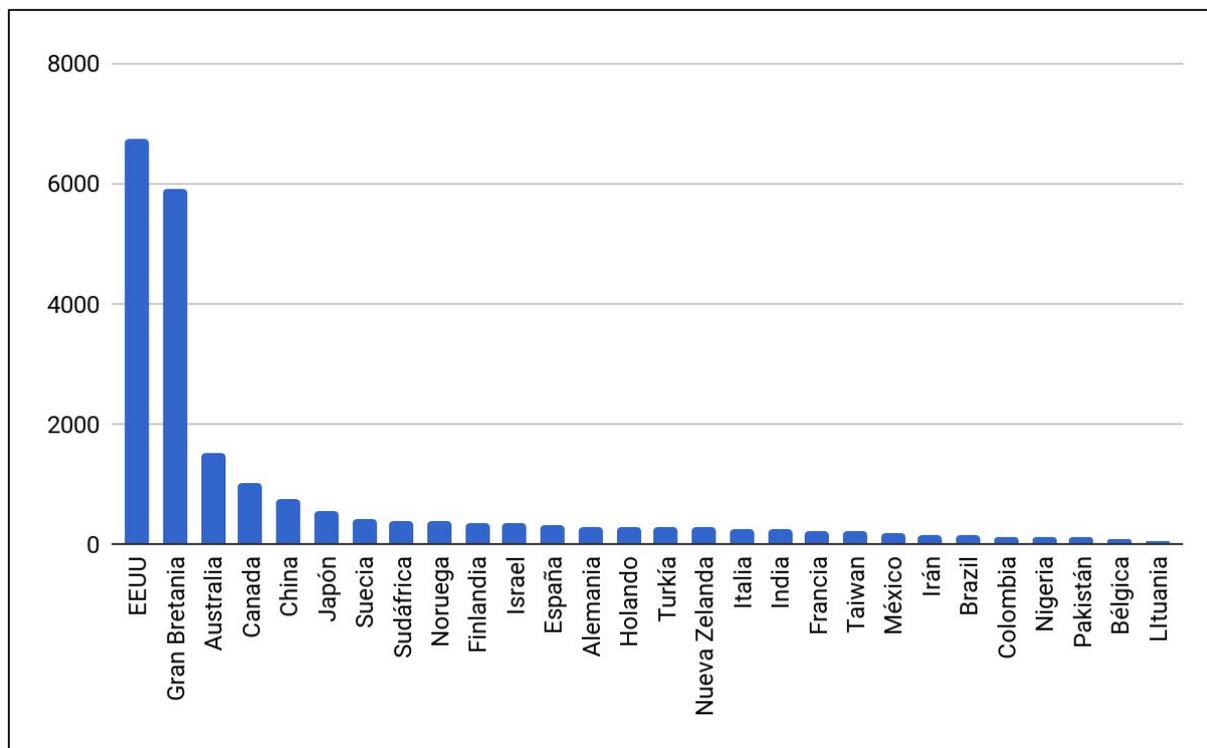
Finalmente, existen otras intervenciones que se orientan a la familia, la comunidad y los medios de comunicación (Dixon, 2011).

2.1.3. Antecedentes geográficos

2.1.3.1. Contexto internacional

En los últimos años, se han producido de forma sostenida investigaciones en diferentes contextos a nivel internacional, abarcando países de América, África, Europa, Asia y Oceanía. A continuación se presenta una gráfica que ilustra una georreferenciación de la producción académica sobre la problemática *bullying*:

Gráfico N°2 - Producción académica por país (estimada EBSCO)



La información que se presenta en este gráfico corresponde a una búsqueda realizada en la base de datos EBSCO (desde el portal TIMBÓ), el día 7 de agosto de 2017. Cabe destacar, que muchos recursos no tienen en su indexación el país de referencia en el motor de búsqueda, no contabilizándose en el registro proyectado en el gráfico. Sin embargo, se considera que dicha información es orientadora en términos globales.

Los resultados del presente registro, indican una producción académica sobre la problemática *bullying* con presencia en todos los continentes del planeta. Sin embargo, la distribución cuantitativa tiene una acumulación altamente significativa en EEUU y Reino Unido, seguido en menor medida por Australia, Canadá y China, finalizando con un porcentaje mucho menor, un conglomerado de países de Europa, Asia, Sudamérica, África y Oceanía.

2.1.3.2. Contexto regional

A nivel regional, existen diversas investigaciones que han contribuido a la comprensión de este fenómeno. Entre ellas, las investigaciones en Argentina (Luciano, 2008; Resett, 2016), Chile (Tamar, 2005; Trautmann, 2008), en Brasil (Lopes, 2005; Vieira, Mendes, & Guimarães, 2009; Trevisol & Dresch, 2013), quienes señalan que dicha problemática involucra entre el 11% y el 25% de los estudiantes de Enseñanza Media Básica en los países mencionados de América Latina.

Las investigaciones precedentes del contexto regional, brindan un panorama más próximo a nuestro país sobre la producción académica vinculada a esta problemática.

Por otro lado, los datos recientemente referenciados ofrecen una posible interpretación vinculada a la creciente necesidad y/o preocupación por estudiar la problemática *bullying*. En este sentido, en la medida que diferentes estudios constatan la presencia del fenómeno y sus repercusiones negativas en los sujetos, resulta relevante producir conocimiento en las diferentes dimensiones teóricas y metodológicas.

2.1.3.3. Contexto local

En Uruguay existen antecedentes de producción académica sobre este objeto de estudio, se presenta a continuación una síntesis de trabajos en la tabla N°1:

Tabla N°1 - Antecedentes nacionales de producción académica sobre *bullying*

Autores	Título de investigación y/o producción académica	Tipo	Año	Etapa escolar	Cantidad de sujetos afectados por problemática <i>bullying</i>	Participantes
Pérez Algorta	Dinámica <i>Bullying</i> y Psicopatológica en Adolescentes.	Estudio descriptivo	2004	Educación Secundaria	10%	630
MSP, JND	I Encuesta Mundial de Salud Adolescente (GSHS) - Ítem 28, 29 y 30 (Intimidación en el liceo)	Encuesta Nacional	2006	Educación Secundaria	21,8%	3406
Trenchi	Crueldad en la escuela: el hostigamiento	Ensayo sobre experiencia profesional de asistencia en salud mental	2006	-	-	-
Graña, <i>et al.</i>	Suicidios en adolescentes y jóvenes de 10 a 24 años en Uruguay en el año 2009	Estudio descriptivo-transversal	2009	-	11,5%	26
Albónico	¿Qué puede hacer la escuela con la violencia y el <i>bullying</i> ?	Ensayo sobre experiencia profesional en instituciones educativas	2010	Primaria, Secundaria	-	-
Mazur	Dinámica <i>Bullying</i> y Rendimiento académico en adolescentes	Estudio exploratorio	2010	Educación Secundaria	8,2%	308
Lozano Méndez	Un caso grave	Publicación	2010	Educación	-	-

	de <i>bullying</i> . Rol del médico en atención primaria	sobre caso clínico		Secundaria		
Lozano, <i>et al.</i>	Violencia: "Caracterización de la población adolescente de instituciones educativas de la región oeste de Montevideo-Uruguay en relación a la situación de violencia en que viven."	Estudio observacional, descriptivo, transversal.	2011	Educación Secundaria	-	895
Salas Rosso, Lozano Méndez & Dovat	Acoso escolar y su impacto en la naturalización de la violación de los derechos humanos. Estudio de caso en un centro educativo de Montevideo	Estudio transversal de tipo analítico	2011	Educación Secundaria	65%	203
di Lorenzo	Nuevas formas de violencia entre pares: del <i>bullying</i> al <i>cyberbullying</i>	Publicación sobre caso clínico	2012	Educación Secundaria	-	-
MSP, MIDES, JND, OPS	Encuesta Mundial de Salud Adolescente (GSHS)	Encuesta Nacional	2012	2CB, 3CB y 4BD	18,6%	3524
Rodríguez Nebot	<i>Bullying</i> e Hiperconectados	Ensayo académico	2012	-	-	-
Cajigas, Kahan, Luzardo & Munga	Una mirada psicológica de la violencia en centros educativos	Estudio descriptivo	2013	Educación Secundaria	17%	2031
Brito, Brum, Ibarra, Noya y Silva (CES)	<i>Bullying</i> . Experiencias y dimensiones del acoso escolar	Estudio descriptivo	2014	Educación Secundaria	17,9%	3000

Trajtenberg y Eisner	Hacia una política de prevención de la violencia en Uruguay	Estudio descriptivo	2014	Educación Secundaria y UTU	20%	2184
Aristimuño & Noya	La convivencia escolar y el fenómeno del <i>bullying</i> en la enseñanza secundaria de Uruguay. Un estudio de caso	Estudio de caso con un enfoque mixto	2015	Secundaria (Ciclo Básico)	10%	643

Considerando la información de la tabla precedente, pueden realizarse una serie de apreciaciones.

Por un lado, puede apreciarse un crecimiento significativo de la producción académica en estas últimas dos décadas, lo cual coincide con una perspectiva mundial de estudio sobre la problemática *bullying*.

Por otro, pueden identificarse una pluralidad de organizaciones e instituciones involucradas, así como también, un conjunto de académicos y profesionales pertenecientes a diferentes disciplinas y ámbitos de inserción profesional, trabajando en la comprensión de la presente problemática.

Finalmente, se destaca que 9 de las investigaciones con una perspectiva cuantitativa sitúan en una franja de 8-22% la cantidad de adolescentes afectados por esta problemática, en el período 2004-2015 de la Enseñanza Secundaria de nuestro país.

2.1.4. Antecedentes jurídicos y/o normativos

2.1.4.1. Internacionales (América Latina)

Se establece a continuación un panorama general sobre la dimensión jurídico-normativa en América Latina que involucra en su contenido el problema *bullying* -también referidos como acoso escolar, hostigamiento, maltrato sistemático

entre pares- vinculada a leyes o proyectos de ley en discusión. Ver esta información detallada en la tabla N°2:

Tabla N°2 - Normativas aprobadas o en discusión sobre problemática *bullying* en América Latina

País	N° de Ley (L)/ Proyecto de Ley (PL)	Fecha de Aprobación (A) o Presentación (P)	Objeto
Argentina	14.750 (L)	7/2015 (A)	Regular la promoción, la intervención institucional, la investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires
Bolivia	S/N (PL)	11/2016 (P)	Ley contra acoso escolar o <i>bullying</i>
Brasil	13.185 (L)	11/2015 (A)	Programa de Combate à Intimidação Sistemática (<i>Bullying</i>)
Chile	20.536 (L)	9/2011 (A)	Violencia escolar
Colombia	1.620 (L)	3/2013 (A)	Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar
Costa Rica	19.399 (L)	11/2016 (A)	Ley para prevenir y establecer medidas correctivas y formativas frente al acoso escolar
Ecuador	142.421 (PL)	6/2013 (P)	Proyecto de Ley Orgánica de Prevención, Control y Sanción del Acoso, Intimidación o Violencia en los Centros de Estudio del Ecuador (<i>Bullying</i>)
El Salvador	SN (PL)	3/2016 (P)	Ley especial contra el acoso escolar
Guatemala	4.445 (PL)	2/2012 (P)	Ley de fomento de la convivencia sin violencia en las instituciones educativas
Haití	Sin datos	Sin datos	Sin datos
Honduras	26.892 (L)	10/2014 (A)	Ley Contra el Acoso Escolar

México ²	303 (L)	1/2016 (A)	Ley de prevención y atención del acoso escolar para el estado de Veracruz
Nicaragua	Sin datos	Sin datos	Sin datos
Panamá	097 (P)	9/2014 (P)	Ley que promueve la convivencia contra el acoso escolar en Panamá
Paraguay	4.633 (L)	6/2012 (A)	Ley contra el acoso escolar en instituciones educativas públicas, privadas o privadas subvencionadas
Perú	29.719 (L)	10/2012 (A)	Ley que promueve la convivencia sin violencia en instituciones educativas
República Dominicana	Sin datos	Sin datos	Sin datos
Uruguay ³	19.098 (L)	06/2013 (A)	Protocolo de prevención, detección e intervención respecto al maltrato físico, psicológico o social y su aplicación en los centros educativos del país
	R. 525 - C. 1.272 (PL)	08/2016 (P)	Erradicación de la violencia entre niños y adolescentes (Normas)
	R. 522 - C. 1263 (PL)	08/2016 (P)	Acoso, hostigamiento o “ <i>bullying</i> ” en instituciones de enseñanza (Normas para su prevención)
Venezuela	Sin datos	Sin datos	Sin datos

Los hallazgos del presente relevamiento revelan un dato muy significativo respecto a las preocupaciones de los gobiernos en el tratamiento del tema. Como se observa en la tabla N°2, la mayoría de los países de América Latina (85%) han estado tratando en sus normativas la problemática *bullying* -o en su traducción al español más directa “acoso escolar”- en los últimos siete años (2010-2017). Esta información constituye otro indicador sobre la relevancia que este problema ha constituido a nivel social en la actualidad.

Entre las leyes aprobadas y/o proyectos de ley en construcción entre los diferentes países de América Latina, existe una fuerte preocupación por la convivencia y la violencia en instituciones educativas, en muchos casos

² Se presenta de forma ilustrativa el dato de un Estado Mexicano, sin existir un referencia nacional sobre el tema, otros Estados también adoptaron por definir una normativa al respecto.

³ En Uruguay se realizó un análisis más exhaustivo, considerando la relevancia de comprender en profundidad la realidad local. Ver mas información en Anexo I.

especificando la problemática *bullying*. Las orientaciones generales de dichas normativas, se orientan principalmente en la prevención e intervención sobre la problemática, así como también, en la promoción y desarrollo de la convivencia en contextos educativos.

2.1.5. Antecedentes disciplinares

El problema de investigación propuesto, ha sido estudiado desde diferentes campos disciplinares⁴.

Siguiendo a Dixon (2011), el enfoque más frecuente en el abordaje del problema refiere a la psicología, sin embargo, la autora señala que la construcción de una teoría relevante sobre el problema no debería tener fronteras disciplinares.

A continuación se ilustra al lector, como la presente problemática ha constituido un motivo de interés para el tratamiento de diversas miradas disciplinares⁵:

Tabla N°3 - Ilustración de antecedentes disciplinares

Autor(es)	Año	Disciplina(s)	País	Título
Jiménez	2007	Educación	España	El maltrato entre escolares (<i>Bullying</i>) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria : valoración de una intervención a través de medios audiovisuales
Rizzo	2012	Psicopedagogía	Argentina	Violencia escolar. Un modelo para desarmar
Merino González	2008	Antropología	España	El acoso escolar - <i>bullying</i> una propuesta de estudio desde el análisis de redes sociales (ARS).

⁴ La referencia disciplinar se realiza considerando: formación e inscripción institucional del investigador(es), marco teórico, referencias utilizadas y/o definición explícita de la perspectiva propuesta.

⁵ Cabe destacar, que los antecedentes presentados no refieren a un análisis exhaustivo en términos cuantitativos, se pretende ilustrar especialmente la diversidad de miradas disciplinares involucradas en el estudio de este objeto de investigación.

Ávila Fernández y Núñez Sánchez	2013	Educación Social	España	El acoso escolar: aportaciones desde el alumnado
di Lorenzo	2012	Psiquiatría	Uruguay	Nuevas formas de violencia entre pares: del <i>bullying</i> al <i>cyberbullying</i>
González Pozuelo	2007	Sociología	España	Violencia y acoso en los/as niños/as extremeños: vías de solución
Silva Almeida y Lisboa	2014	Psicología	Brasil	Habilidades sociais e <i>bullying</i> : uma revisão sistemática
Trautmann	2008	Medicina (Pediatria)	Chile	Maltrato entre pares o " <i>bullying</i> ". Una visión actual
Tomaello	2014	Comunicación	Argentina	<i>Bullying</i> . Criar con confianza en una sociedad violencia
Romo	2015	Epidemiología	EEUU	Impact of <i>bullying</i> victimization on suicide and negative health behaviors among adolescents in Latin America
Rubio	2016	Economía	Colombia	¿Cómo se relacionan las características de los profesores con el <i>bullying</i> escolar?
Enfoques múltiples (interdisciplinario o multidisciplinario)				
Gómez, <i>et al.</i>	2005	Psicología, Enfermería y Antropología	España	El " <i>bullying</i> " y otras formas de violencia adolescente.
Trajtenberg y Eisner	2014	Sociología y Criminología	Uruguay	Hacia una política de prevención de la violencia en Uruguay
Aristimuño y Noya	2015	Educación y Psicología	Uruguay	La convivencia escolar y el fenómeno del <i>bullying</i> en la enseñanza secundaria de Uruguay. Un estudio de caso
Cid, <i>et al.</i>	2008	Educación, Psicología y Enfermería	Chile	Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar
Córdova, <i>et al.</i>	2012	Psicología y Sociología	Colombia	<i>Bullying</i> y consumo de drogas

Como puede apreciarse en la tabla N°3, investigadores desde diversos terrenos disciplinares han estudiado esta problemática. Asimismo, se agrega en esta sección que existe una alta prevalencia de producción académica desde la Psicología, en relación a otros campos disciplinares.

Cabe señalar, que la existencia de diversas investigaciones con diferentes trayectorias disciplinares, además de resaltar el interés de la comunidad académica en la comprensión del problema, constituye una expresión de la multidimensionalidad en la que puede ser investigado la problemática bullying.

2.1.6. Antecedentes organizacionales

Existen múltiples antecedentes de organizaciones⁶ que han expresado su preocupación por la presente problemática: apoyando proyectos de investigación, brindando capacitaciones, elaborando protocolos de intervención, generando y/o difundiendo información actualizada sobre el tema.

Se presenta a continuación una breve referencia de organizaciones a nivel internacional y nacional que han realizado diferentes acciones en materia de *bullying*.

Entre las organizaciones internacionales que han contribuido a la investigación y/o intervención de esta problemática, se presenta la organización y un emprendimiento de referencia a modo de ejemplificación:

- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), difunde y patrocina la investigación: *“América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar.”* (Román y Murillo, 2011).
- ONU (Organización de las Naciones Unidas), resuelve considerar al acoso escolar o entre pares *“bullying”* como un problema grave e instancia a la comunidad internacional para generar estrategias para prevenirlo, así como

⁶ Existen múltiples organizaciones nacionales e internacionales de la sociedad civil que no serán desarrollados en estos antecedentes.

también, ofrece asesoramiento técnico para el fortalecimiento de las capacidades nacionales (Asamblea General de Naciones Unidas, 2016).

- OMS (Organización Mundial de la Salud). Realiza un informe mundial sobre la violencia y la salud. (Krug *et al.*, 2003).
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura), participa en la organización del simposio de Seúl reuniendo a participantes de 70 países para discutir, intercambiar y definir lineamientos para atender a esta problemática. Según la directora de esta Organización: *“La violencia escolar y el bullying son una grave violación del derecho a la educación. (...) Afecta a dos de cada de diez niños en el mundo”*, (Irina Bokova. 2017)⁷

Entre las organizaciones nacionales pueden destacarse las siguientes:

- MEC (Ministerio de Educación y Cultura), realiza un ciclo de videoconferencias nominado sobre *“Bullying y Cyberbullying para centros educativos formales o no formales, públicos o privados”* en el año 2017⁸.
- CES (Consejo de Educación Secundaria), auspicia la investigación: *“Bullying. Experiencias y dimensiones del acoso escolar”* desarrollada por docentes del Consejo de Educación Secundaria (Brito, Brum, Ibarra, Noya y Silva, 2014).

Considerando la diversidad de organizaciones nacionales e internacionales que realizan múltiples acciones relacionadas con la problemática *bullying*, encontramos un nuevo panorama de antecedentes que integra de forma transversal las diferentes dimensiones anteriormente expuesta (histórica, geográfica, jurídico-normativa y disciplinares). Es decir, una organización como la ONU está

⁷ Ver más información en:

<https://www.efe.com/efe/espana/sociedad/dos-de-cada-10-alumnos-en-el-mundo-sufren-acoso-y-violencia-escolar/10004-3150620>

⁸ Ver más información en:

<http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/v/102855/5/mecweb/resultados?parentid=98187>

constituído por representantes de múltiples países, con diferentes historias, necesidades y problemas; se establecen definiciones y criterios que afectan y son afectados por las normativas de sus miembros; así como también, en el desarrollo de acciones incluye aportes de múltiples perspectivas disciplinares.

2.1.7. Reflexiones sobre los antecedentes

La relevancia social asociada a la problemática *bullying* se expresa claramente a través de la densa producción académica, las acciones por parte de organizaciones y la elaboración de normativas gubernamentales a nivel nacional e internacional.

En nuestro país la prevalencia del fenómeno sigue siendo alta y resulta necesario seguir avanzando en el desarrollo de nuevas investigaciones. Cabe destacar, que las investigaciones existentes en su mayoría son de corte cuantitativo. Considerando estos aspectos, la presente investigación desde una perspectiva cualitativa y con un marco de referencia (epistemológico, teórico y metodológico) sistémico, constituye una innovación sin precedentes en el medio local, lo cual constituye un aporte genuino para la discusión y comprensión de la problemática *bullying* en nuestro país.

Asimismo, esta perspectiva de estudio propuesta (enfoque sistémico para la comprensión del *bullying*) a nivel internacional tiene un desarrollo incipiente (Pepler, 2006; Dixon, 2011) y constituye un emprendimiento muy prometedor (Linares; 2006; Perrone, 2012; Baeza y Bertrán, 2014).

2.2. Fundamentación

La fundamentación de la presente investigación, se consolida en dos pilares fundamentales: por un lado, la relevancia social asociada a los múltiples antecedentes explicitados en la sección precedente, y por otro lado, el respaldo científico que evidencia la asociación de dicha problemática -en diferentes grados

de incidencia, entendido como un factor en este sentido- de impactos negativos en los sujetos involucrados en la misma.

Estos efectos negativos se organizan en dos ejes que se presentan a continuación: impactos negativos en la salud mental e impactos negativos en la permanencia, desempeño e inclusión de los sujetos en instituciones educativas.

2.2.1. Impactos negativos en la salud mental

Existen diversas evidencias científicas (académicas y profesionales) que sostienen la existencia de impactos negativos en la salud mental de los sujetos involucrados en la problemática *bullying*. Se presentan a continuación, una serie de estudios que vinculan dicha problemática como un factor de incidencia negativo en el desarrollo de:

- trastornos alimentarios tales como bulimia y anorexia (Farrow & Fox, 2011);
- trastornos de ansiedad tales como fobia social, trastorno obsesivo compulsivo y ataques de pánico con o sin agorafobia (McCabe, *et al.*, 2003);
- depresión (Kumpulainen y Rasanen, 2000);
- baja autoestima (O'Moore y Kirkham, 2001);
- intenciones suicidas y/o suicidios (Kaltiala-Heino *et al.*, 1999; Klomek, *et al.*, 2009);
- trastornos de estrés post-traumático (TEPT) (Litman, *et al.*, 2015);
- consumo problemático de drogas (Cerezo y Méndez, 2010);
- malestares psicosomáticos (Beckman, *et al.*, 2016).

Lejos de establecer una relación lineal-causal, es insoslayable reconocer la incidencia negativa de esta problemática con el desarrollo de sufrimiento psíquico en los sujetos afectados (Houbre, *et al.*, 2006).

2.2.2. Impactos negativos en la inclusión, permanencia y desempeño de los sujetos en instituciones educativas

Existe un número considerable de investigaciones que relacionan el fenómeno bullying con una serie de problemáticas asociadas al tránsito de los sujetos por las instituciones educativas. Se presenta a continuación, algunos ejemplos en esta dirección:

- dificultades en la convivencia en los centros educativos (Ortega, 2010);
- impacto negativo en el clima de aula y/o escolar (Treviño, Place y Gempp, 2012);
- disminución en el rendimiento académico (Ponzo, 2013);
- deserción y/o abandono de ámbitos educativos (Espinoza-Díaz, *et al.*, 2014);
- dificultades en la inclusión de niños/as con discapacidad y/o con necesidades educativas especiales (Martlew y Hodson, 1990; Moore y Hillery; Thompson *et al.*, 1994; Torrance, 1997; Nabuzoka y Smith, 1993. Citado por Dixon, 2011).

2.2.3. Reflexiones sobre la incidencia negativa de la problemática

Un aspecto muy relevante a reflexionar en materia de las repercusiones de la problemática mencionada, vinculado a la salud mental y a la inclusión, permanencia y desempeño de los sujetos en las instituciones educativas, refiere a la incidencia en la construcción del autoconcepto. A mi entender, este impacto constituye un aspecto central en las repercusiones negativas.

El autoconcepto refiere a la representación que el sujeto tiene de sí mismo. Torres *et al.* (2008) lo define como: *“el conocimiento o representación cognitiva que cada individuo posee con relación a sus características personales, atributos y limitaciones”*. Dicho constructo es multidimensional -involucra diversas dimensiones del sujeto- y se construye en relación con los sujetos de su entorno. En este sentido,

la familia, los docentes, los pares, entre otros, participan en la construcción del autoconcepto de un sujeto en etapa de escolarización.

Si consideramos que en la problemática *bullying* se producen una serie de acciones negativas -fundamentalmente asociadas a características de los sujetos- es posible que los sujetos afectados desarrollen un autoconcepto desvalorizado y constreñido, que tiende a ir en detrimento de la representación de si mismo, muy probablemente incidiendo en el sufrimiento psíquico.

3. Marco Teórico

En el presente capítulo se presenta el marco teórico de referencia para la presente investigación. El desarrollo del capítulo se despliega en dos secciones principales: consideraciones epistemológicas del pensamiento sistémico y fundamentos teóricos de los modelos sistémicos. Ésta última sección, se subdivide en nueve apartados: antecedentes, conceptualizaciones básicas, conceptualizaciones sobre la estructura sistémica, conceptualizaciones sobre la dinámica sistémica, conceptualizaciones sobre el problema, conceptualizaciones sobre semántica sistémica, principios de exploración y/o intervención sistémica, aportes del enfoque sistémico para el estudio de la(s) violencia(s) en las relaciones y orientaciones del enfoque sistémico para un funcionamiento relacional saludable.

3.1. Consideraciones epistemológicas sobre el enfoque sistémico

*“La sistémica es el arte de ver, averiguar
y especialmente reconocer conexiones
entre las entidades observadas”.*
(von Foerster; 1998:10)

La palabra epistemología deriva del griego *“episteme”*, que significa conocimiento. Asimismo, refiere a una rama de la filosofía que se ocupa de estudiar los fundamentos, límites, métodos y validez, de todos los elementos que procuran la adquisición del conocimiento (Simon, Stierlin y Wynne, 1997). En este sentido,

corresponde a un escalón o nivel anterior a la estructuración de la teoría (Watzlawick y Ceberio, 2006).

Por su parte, Velandia (2005) propone otra lectura del término epistemología, vinculado a la palabra griega “*epistemein*”, que significa estar parado encima. En tanto que, Selvini Palazzoli *et al.* (1990) evoca el verbo griego “*epistamai*” el cual se utiliza en el sentido de “*colocarse en una posición ventajosa para tener la mejor observación de algo*”.

Desde las diferentes lecturas del término, resulta insoslayable identificar la relevancia que merece reflexionar sobre esta dimensión del conocimiento.

A la hora de producir conocimiento, es ineludible adoptar un posicionamiento epistemológico. En el presente estudio, se adoptó el pensamiento sistémico. Éste, refiere a una noción polisémica definida como un paradigma (Lampis, 2013), una cosmovisión (Ballester & Colom Cañellas, 2011) y/o un marco interpretativo de la realidad (Watzlawick y Ceberio, 2006).

Es oportuno preguntarse: ¿cómo se caracteriza el pensamiento sistémico?. Siguiendo a Lampis (2013), pueden identificarse una serie de principios explicativos o interpretativos que constituyen al pensamiento sistémico y que se presentan a continuación:

- a) refiere a totalidades (sistemas, campos o dominios): “*conjuntos integrados de relaciones que definen de manera global, una serie de objetos, operaciones y procesos pertinentes*” (Lampis, 2013:10);
- b) entiende que los elementos que conforman un sistema interactúan constante y recursivamente entre sí;
- c) los objetos de estudio, tienen una identificación variable, ya que participan (forman parte) de otras redes de relaciones;
- d) las relaciones que estudia son dinámicas y cambian con el tiempo;
- e) la organización del sistema se encuentra definida por un patrón de relaciones internas, las cuales le otorgan su identidad particular;
- f) el investigador-descriptor no es nunca un elemento externo. Su participación es parte del dominio relacional, afectando y siendo afectado por el sistema que participa.

g) *“el investigador-descriptor no puede conocer ninguna realidad objetiva e independiente de lo que él es y de lo que él hace”* (Lampis, 2013:11).

Estos principios configuran una matriz de interpretación de la realidad, caracterizada por una forma integrada, interactiva y dinámica, donde el investigador afecta y es afectado por su objeto de estudio, el cual puede comprender desde una distancia variable, con una precisión aproximada e incompleta. Elegir esta forma de ver y entender la realidad, refiere a profundas implicancias en relación al investigador/a, investigado/a y al proceso de investigación.

Otro postulado esencial del presente posicionamiento epistemológico -y que se desprende de los principios anteriormente mencionados-, refiere a que las relaciones entre las entidades estudiadas son relevantes y significativas para la comprensión del objeto de estudio que se pretenda estudiar (Bateson, 1972; Dabas y Najmanovich, 1995; von Foerster; 1998; Capra, 1998; Watzlawick y Ceberio, 2006). Dicho postulado, ha sido enriquecido y atraviesa múltiples desarrollos disciplinares desde mediados del siglo XX hasta la actualidad: *“Nociones como la energía, flujos, ciclos, realimentación, recursos de comunicación, catalizadores, interacciones mutuas, jerarquías, equilibrios y desequilibrios, etc. (...)”* (Rosnay, 1975. Citado en Sáez Vacas, 2009: 108).

3.1.1. ¿Qué aporta un enfoque sistémico?

*“El único verdadero viaje de descubrimiento
consiste no en buscar nuevos paisajes,
sino en mirar con nuevos ojos.”*

Marcel Proust

Cuando hablamos de enfoque, podemos remitirnos a una forma de percibir la realidad. Serebrinsky y Rodríguez (2014), plantean que solo podemos ver aquello que estamos entrenados para ver, podemos acceder a un recorte particular de lo que sucede.

Se presentan a continuación una serie de argumentos que fundamentan la relevancia de adoptar esta perspectiva para entender la realidad.

1) Reformular la noción de causalidad

¿Qué es la causa de qué?
(von Schlippe y Schweitzer, 2003:101)

La atribución de causalidad ocupa un lugar relevante en la comprensión de la realidad. El razonamiento de tipo causal nos plantea un problema epistemológico, donde el observador mediante un esquema lineal trata de reducir la complejidad. Es decir, la causalidad esta en nuestra mente y no en el objeto de estudio (von Schlippe y Schweitzer, 2003).

Un ejemplo muy ilustrativo de esta situación plantea Mary Catherine Bateson Mead (2010) en relación al pensamiento causal:

“Una vez pasé muchas horas viendo la grabación de una terapia familiar. Había una madre, un padre y un niño, que era el paciente. Y un psicoterapeuta. El niño presentaba un comportamiento extraño, muy revoltoso. Y pensé: el niño tiene un problema para comportarse así. Después de ver el video unas cien veces más pensé: es la madre, quien provoca ese comportamiento en el niño. Después de mirar otras veces, pensé: el padre está ahí sentado y no participa. Él es el causante del problema. Más tarde, llegué a pensar que quizá la causa fuera el terapeuta. Lo que quiero decir, es que la patología no estaba ni en el niño, ni en la madre, ni en el padre, ni en el terapeuta. Sino en el sistema. Estaba en el modelo de relación que existía entre ellos. Y yo estaba intentando atribuírsela a un individuo, pues esa es la forma en la que se nos enseña a pensar sobre la causalidad. (Bateson, 2010).

Siguiendo a Bateson (2010), plantea una transición del esquema causal al modelo relacional. Esta cuestionamiento refiere a un cambio cualitativo en la percepción, donde el observador -que forma parte del sistema que observa- se encuentra limitado en la comprensión de un objeto de estudio cuando se posiciona desde un modelo de causalidad lineal.

2) Ampliar el campo de observación

“¿Por qué nosotros deberíamos ver algo si estamos prestando atención a otra cosa?”

Denise Najmanovich

Desde el pensamiento sistémico, resulta esencial entender las relaciones. En sentido, un objeto de estudio está siempre en relación con el contexto que forma parte. Cuando nuestro campo de observación se limita a recortar artificialmente el objeto de estudio, y no existe un esfuerzo de integrar las relaciones constitutivas asociadas al contexto de dicho objeto, se reduce la comprensión del mismo. Selvini Palazzoli, et al. (1986) ilustra claramente esta situación:

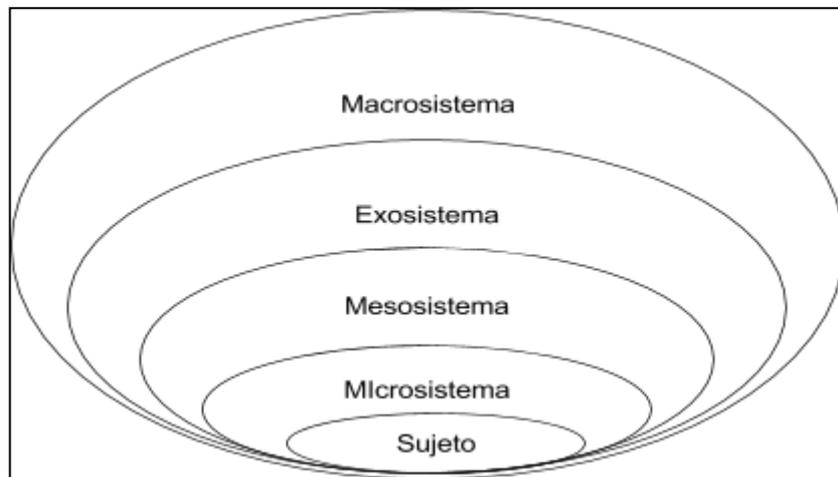
“De acuerdo con el enfoque sistémico, el grupo, al tomar en consideración los casos que se iban presentando, experimentó ante todo la necesidad de extender el campo de observación. La interacción entre los protagonistas de cada una de las situaciones-problema se colocaba, pues, dentro de una trama más extensa de contactos que, aun cuando no se podían observar inmediatamente, ejercían en esa interacción una influencia efectiva y, algunas veces, inesperada y asombrosa.” (Selvini Palazzoli et al., 1986:81)

3) Diversificar los planos de observación

El enfoque sistémico integra una mirada multidimensional asociada a la posibilidad de observación -y recursión- entre diferentes dominios relacionales en un objeto de estudio. Esta particularidad se asocia también a la perspectiva llamada ecosistémica o ecológica (Auerswald, 1968; Bronfenbrenner, 1977; Aponte, 1976; Imber Blank, 1988; Minuchin, 1967; Montalvo y Gutiérrez, 1983. Citado por Baeza, 2009), la cual ofrece al observador la habilidad de ampliar o reducir el foco de observación, para identificar información relevante en los diferentes dominios de relación.

Un ejemplo ilustrativo de esta posibilidad de observación e interpretación de la realidad se presenta en la figura inspirada en la ecología del desarrollo humano Bronfenbrenner (1994):

Figura N°2. Representación de la teoría ecológica del desarrollo humano



(Bronfenbrenner, 1994:40-45)

La figura recientemente presentada se inspira en una mirada ecológica del desarrollo humano, concebida en diferentes dominios relacionales propuesta por Bronfenbrenner (1994).

El sujeto integra diferentes entornos constituidos por tramas de relaciones, que constituyen de forma dinámica y recursiva su desarrollo. El *microsistema* corresponde con roles y relaciones interpersonales próximas al sujeto, por ejemplo las relativas al entorno familiar y escolar. En el *mesosistema*, se sitúan interrelaciones entre diferentes dominios de relación del microsistema, como podría ser la relación entre familia y escuela. Por otro lado, en el *exosistema* se desarrollan interrelaciones que, si bien no afectan de forma directa al sujeto, tienen un incidencia efectiva y relevante en el mismo a través de las interacciones circulares con los integrantes del microsistema, algunos ejemplos podrían ser las condiciones de trabajo de los familiares o docentes. En tanto que, en el *macrosistema*, existe una referencia de componentes más extensa y global relacionada con el sujeto, aquí podrían situarse definiciones en el sistema jurídico, factores económicos, políticas públicas y aspectos culturales.

Finalmente, destacar que esta perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1994), constituye en si misma dos aportes: uno de *forma* (mirada multidimensional

sistémica) y otra de *contenido* (categorías o dimensiones sistémicas de estudio -micro, meso, exo y macro-).

4) Generar nuevos problemas

*“Aprende a mirar donde ya miraste y trata de ver lo que aún no viste.”
Saturnino de la Torre.*

Al situar los objetos de estudio como conjuntos integrados de elementos y relaciones, se generan problemas epistemológicos, incluso también, de tipo semántico y sintáctico (Selvini Palazzoli, *et al.* 1986).

Una definición del problema que integre relaciones más allá de las partes involucradas, es un cambio cualitativo y significativo con múltiples implicancias en la investigación o intervención.

5) Reducir la culpabilidad

El pensamiento sistémico, complejo y circular, permite eludir la rigidez en la comprensión -o interpretación- de la realidad asociada al pensamiento lineal. En este sentido, Dixon (2011) plantea:

“Pensar en términos de causalidad circular puede ser particularmente útil para romper la cultura de la culpa, que puede ser el producto de un pensamiento más lineal.” (Traducción propia del inglés. Dixon, 2011:124)

Un pensamiento circular permite una comprensión más dinámica y flexible de lo que sucede, evitando interpretaciones culpabilizantes.

6) Explicar lo simple desde lo complejo

Este principio sistémico se orienta a una lectura y comprensión de la realidad de forma multidimensional, multicausal e interactiva, donde lo complejo no puede explicarse desde lo simple.

3.2. Fundamentos teóricos de los modelos sistémicos

3.2.1. Antecedentes

Antecedentes previos al siglo XX

Desde la Grecia Antigua (Occidente), se ha instalado una discusión entre diferentes tradiciones de pensamiento, quienes procuran comprender la realidad a partir de las partes y quienes se han enfocado desde el todo. A los primeros, se les ha denominado mecanicistas, reduccionistas, atomistas; a los segundos, se les ha llamado holistas, sistémicos, organicistas y ecológicos (Velandia, 2005).

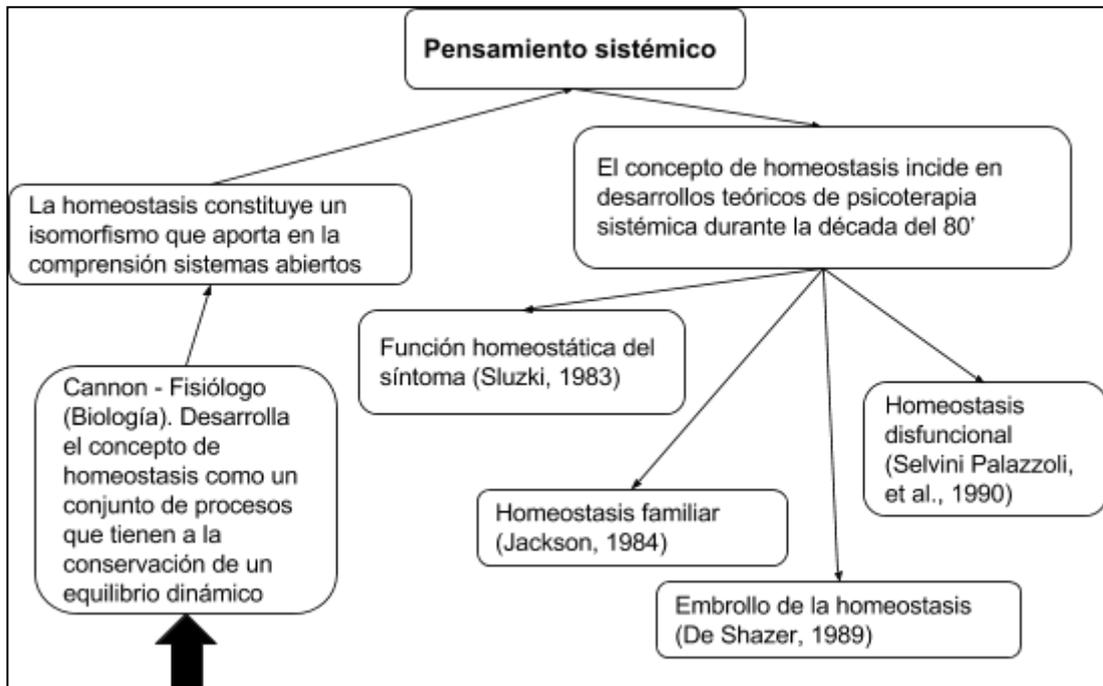
Siguiendo a Velandia (2005), el pensamiento sistémico tiene múltiples antecedentes a lo largo de la historia de la humanidad. No obstante, es durante el siglo XX cuando adquiere una relevancia significativa en la producción de conocimiento científico (Colom Cañellas, 2012).

Antecedentes desde el siglo XX

Luego de finalizada la segunda guerra mundial, existió un movimiento de profesionales, académicos, investigadores y artistas, que pregonaban nuevas formas de entender la realidad (Bateson, 2010). En ese contexto, aportes de diversas disciplinas contribuyeron al desarrollo múltiples conceptualizaciones teóricas: espirales de retroalimentación (Prigogine); referencia ecológica de los seres vivos (Haeckel); noción de entorno (Uexküll); principio de incertidumbre (Heisenberg), entre otros (Velandia, 2005).

Este movimiento posibilitó el desarrollo de posteriores conceptualizaciones, con un alcance transdisciplinar. A continuación se presenta un ejemplo en la figura N°3:

Figura N°3 - Homeostasis y una incidencia transdisciplinar



Como se observa en la figura N°3, existe un desarrollo transdisciplinar con la identificación de un isomorfismo (propiedad estructural o funcional genérica de un sistema abierto). Donde un desarrollo disciplinar (Biología) respecto a un sistema abierto, incide en posteriores conceptualizaciones de otros terrenos disciplinares, como por ejemplo en la psiquiatría y psicología en el período 1970-1980, como se ilustra en la figura precedente.

Teoría General de los Sistemas (TGS)

La TGS es la primer teoría que aborda la realidad desde una perspectiva compleja. Dicho desarrollo teórico fue presentado por el biólogo austríaco Ludvig Von Bertalanffy hacia mediados del siglo XX (Colom Cañellas, 2012).

Esta teoría propone una visión macroscópica de la realidad, caracterizada por el uso de un instrumento conceptual que lleva a estudiar la realidad como si fuera una sistema (Colom Cañellas, 2012). Siguiendo a este autor, con la TGS se produce una transición entre el reduccionismo simplificante a la complejidad generalizada.

Cibernética

Paralelamente al desarrollo de la TGS aparece la cibernética, con el matemático estadounidense Norbert Wiener (Simon, Stierlin y Wynne, 1997).

La cibernética se encarga de estudiar los procesos de retroalimentación o feed-back, así como el control y la comunicación en seres vivos y máquinas. Siguiendo a Simon, Stierlin y Wynne (1997) la cibernética:

“Se ocupa de investigar científicamente procesos sistémicos de carácter muy variado, entre ellos los fenómenos de regulación, procesamiento de la información, adaptación, autoorganización, autoreproducción, acumulación de información y conducta estratégica.”
(Simon, Stierlin y Wynne, 1997: 55).

La cibernética estudia como los sistemas funcionan internalizando información del exterior e integran la misma antes de dar una respuesta.

Autopoiesis, Estructuras disipativas y Sinérgica

El concepto de homeostasis se complejiza a partir de diferentes desarrollos en las últimas décadas del siglo XX.

Por un lado, Maturana y Varela (1997) realizando hallazgos en materia de la autoorganización de los sistemas vivos, donde investigan procesos de organización y reorganización en términos estructurales y funcionales que existen en los sistemas para producirse a si mismos.

Por otro lado, se encuentran las estructuras disipativas propuestas por el químico Ilya Prigogine (1981) citado en von Schlippe y Schweitzer (2003). Los estudios del premio Nobel en química llegaron a la conclusión que los sistemas complejos, en ciertas condiciones, pueden pasar del caos a una estructura de forma espontánea, sin la existencia de una instancia ordenadora externa. El concepto de estructura disipativa, refiere a un sistema que adquiere estabilidad en la interacción (allí radica su nominación paradójal).

Finalmente, muy vinculado a las anteriores conceptualizaciones, surge la sinérgica. La cual refiere al estudio interdisciplinario de los procesos de

autoorganización de los sistemas abiertos (Haken, 1988. Citado de von Schlippe y Schweitzer, 2003).

Constructivismo y Construcciónismo social

Siguiendo la perspectiva constructivista, los seres humanos desarrollan una serie de creencias que constituyen una referencia para percibir el mundo. A través de estos sistemas de creencias es que los sujetos filtran la información de sus sentidos y le otorgan significado (Watzlawick, 1995; Moreno Fernández, 2014).

Vinculado con la perspectiva constructivista, el construcciónismo social profundiza en el intercambio social y su relación con la construcción de significados, mediatizadas por el lenguaje.

3.2.2. Conceptualizaciones básicas

La cibernética de primer orden

Los estudios iniciales de cibernética, consideran a los sistemas como entidades externas separadas del observador. Desde esta perspectiva, el sistema se considera como una entidad a observar. Las referencias conceptuales directas son los aportes de Weiner (1948) asociados al estudio de los sistemas y sus propiedades (Lopez, *et al.* 1990).

Sistemas y sus propiedades

Siguiendo a Hall y Fagen (tomado de Selvini Palazzoli, *et al.*, 1986) un sistema corresponde a un conjunto de elementos y de relaciones, entre los elementos y sus atributos.

De los diferentes tipos de sistemas, nos centraremos en el estudio de los sistemas abiertos, como es el caso de los sistemas humanos. Éstos refieren a:

“Un conjunto de dos o más personas que se relacionan entre sí y en esa relación se establece una organización y una interacción particular en cada momento dado y, además siempre intercambian información con

otros sistemas, por ello es que son sistemas abiertos” (Serebrinsky y Rodríguez, 2014).

Los sistemas abiertos tienen una serie de propiedades:

- *totalidad*. Refiere a una característica vinculada con la interdependencia entre los elementos de un sistema. En la medida que un elemento es afectado o se agrega un nuevo, éste genera un efecto en el sistema en su conjunto (elementos y relaciones). En este sentido, podemos citar a Watzlawick *et al.* (1985):

“Cada una de las partes de un sistema está relacionada de tal modo con las otras, que un cambio en una de ellas, provoca un cambio en todas las demás y en el sistema total. Esto es, un sistema se comporta no sólo como un simple compuesto de elementos independientes, sino como un todo inseparable y coherente”. (Watzlawick *et al.*, 1985: 120)

- *autorregulación* (homeostasis y transformación). Refieren a los procesos de realimentación o *feedback* respecto al intercambio de información y sus efectos en el funcionamiento del sistema. Las realimentaciones pueden ser positivas o negativas, en la medida que favorecen el cambio o bloquean al mismo (Selvini Palazzoli, *et al.*, 1986). En relación con la homeostasis, Colom Cañellas (2012) refiere a un conjunto de procesos que tienden conservar un equilibrio dinámico en un sistema. Implica una visión compleja de la realidad, caracterizada por un mundo interdependiente, con intercambio de energía, con adaptaciones y readaptaciones continuas.

Por otro lado, Selvini Palazzoli *et al.* (1990) definen el concepto de homeostasis disfuncional el cual corresponde con las siguientes características: el funcionamiento del sistema no es adaptativo a las transformaciones externas y/o internas, se bloquean procesos de cambio y existe malestar o sufrimiento en alguno/s de sus componentes.

- *equifinalidad*. Esta propiedad alude a que las modificaciones que se producen en un sistema son independientes de las condiciones iniciales del mismo. En este sentido, en condiciones iguales pueden derivarse en resultados diferentes y

viceversa. Lo fundamental refiere a los parámetros organizativos internos en un momento dado del sistema (Selvini Palazzoli, *et al.*, 1986).

Isomorfismos

Derivado del latín “*isomorfos*” (igual forma). Este concepto proviene de las matemáticas y se refiere al estudio de elementos o atributos caracterizados por la mismas propiedades estructurales o funcionales. Siguiendo a Ortiz Granja (2008) al considerar que existen isomorfismos entre dos estructuras, esencialmente, al estudiar una, podemos profundizar en la comprensión de otra.

La cibernética de segundo orden

Corresponde al estudio de los sistemas observantes. Desde esta perspectiva se estudia al sujeto como parte del sistema observado. Siguiendo a Von Foerster (1987) citado por Andolfi (2003), cada descripción es autorreferencial y para poder llegar al conocimiento tenemos que empezar por nosotros mismos, para así reflexionar sobre lo que transmitimos al exterior.

A diferencia de la cibernética de primer orden, que estudia procesos regulares en animales y máquinas a través de diferentes procesos de autorregulación. La cibernética de segundo orden, proporciona una serie de esquemas conceptuales que permiten complejizar la observación e integrar dimensiones socioculturales, semánticas, epistémicas (Von Foerster, 1987. Citado por Andolfi, 2003).

Sobre la percepción

La percepción es un fenómeno muy complejo en el cual cada sujeto construye la realidad. Siguiendo a Watzlawick (1995), la percepción remite a dos procesos íntimamente relacionados y que pueden entenderse como dos niveles en permanente interacción. La percepción de primer orden, vinculada a la integración de información de naturaleza sensorial y la percepción de segundo orden, relacionada a la atribución de significado de la información sensorial.

Sobre la construcción de la realidad

Siguiendo a Watzlawick y Nardone (2000), la realidad es una construcción donde el sujeto solo puede acceder a una opinión, una imagen, una interpretación de la realidad. Estas consideraciones quedan ilustradas claramente en el siguiente pasaje:

“La realidad que percibimos y con la que nos relacionamos –incluidos los problemas y las patologías- es el fruto de la interacción entre el punto de observación asumido, los instrumentos utilizados y el lenguaje que usamos para comunicarnos con esa realidad; no existe, por tanto, una realidad “verdadera” en sí, sino tantas realidades como diversas interacciones hay entre sujeto y realidad.” (Watzlawick y Nardone 2000: 17)

3.2.3. Conceptualizaciones sobre estructura sistémica

Se presentan a continuación una serie de variables relativas a la comprensión de la estructura del sistema.

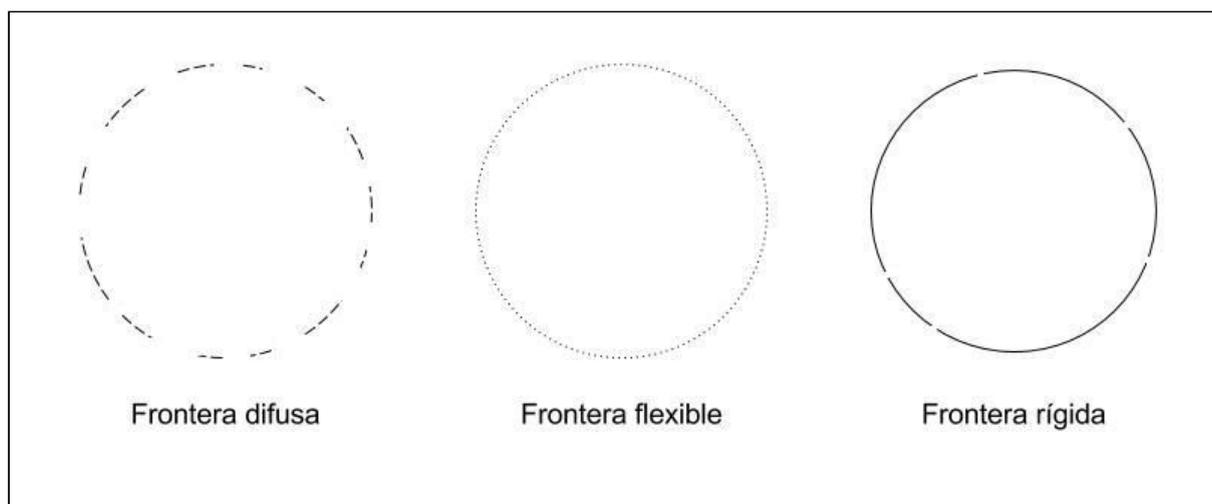
Frontera del sistema

La frontera de una sistema refiere a una línea imaginaria que separa al sistema del contexto que forma parte. Se define por el grado de información que egresa y/o ingresa a dicho sistema en sus aspectos cuantitativos y/o cualitativos (Serebrinsky y Rodríguez, 2014).

Esta variable estructural representa una delimitación del sistema en su contexto, constituyendo un mecanismo de selectividad en relación a la información que se intercambia entre el sistema y su contexto. La composición de la frontera sistémica puede entenderse como un continuo que en un extremo está lo difuso, en el otro extremo está lo rígido y en un punto intermedio se encuentra lo flexible. (Serebrinsky y Rodríguez, 2014).

Los diversos niveles de estructuración de la frontera se asocian con un modo de funcionamiento que restringe en exceso (frontera rígida), que modula (frontera flexible) o que maximiza (frontera difusa) el intercambio de información con el contexto. Esta presentación puede resultar heterogénea, cuando presenta funcionamientos disímiles en diferentes aspectos del sistema o enmascarada cuando tiene una presentación diferente de su funcionamiento concreto. Una representación gráfica de esta definición puede apreciarse en la figura N°4.

Figura N°4. Representación gráfica de tres tipos de fronteras sistémicas



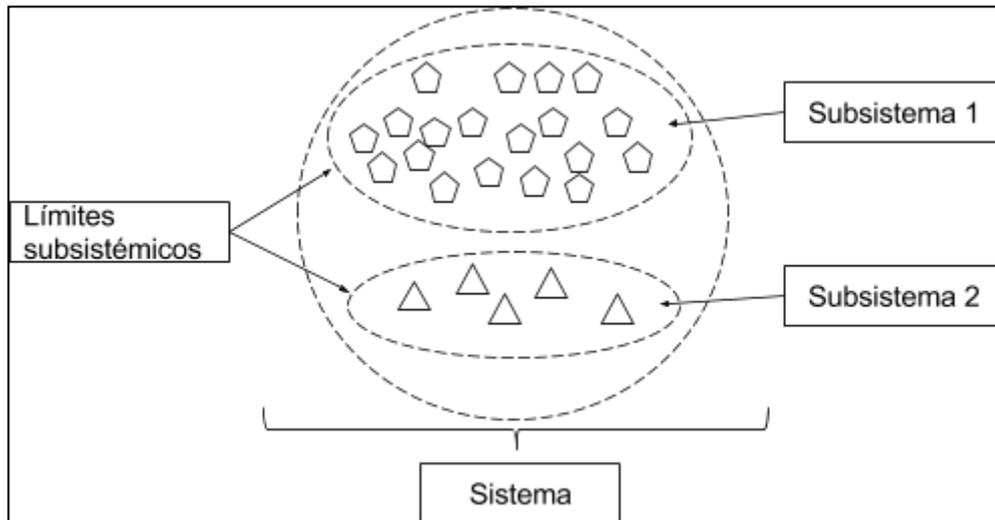
Límites subsistémicos

En la organización de un sistema pueden identificarse una serie de conjuntos de elementos que por determinadas características comunes se agrupan y/o separan del resto de los elementos del sistema que pertenecen. La separación de los mismos se asocia a una línea o límite imaginario que se denomina límite subsistémico (Serebrinsky y Rodríguez, 2014). A diferencia de la frontera que separa al sistema de su contexto, el límite subsistémico tiene una incidencia de estructuración interna. Es decir, corresponde a límites de estructuración en los subconjuntos de elementos (subsistemas) a la interna del mismo.

El límite subsistémico está conformado por ciertas reglas que definen quiénes participan y cómo (Minuchin, 1988 en Serebrinsky y Rodríguez, 2014). Dichos límites se asocian a reglas propiamente dichas o través de la intensidad (cantidad y

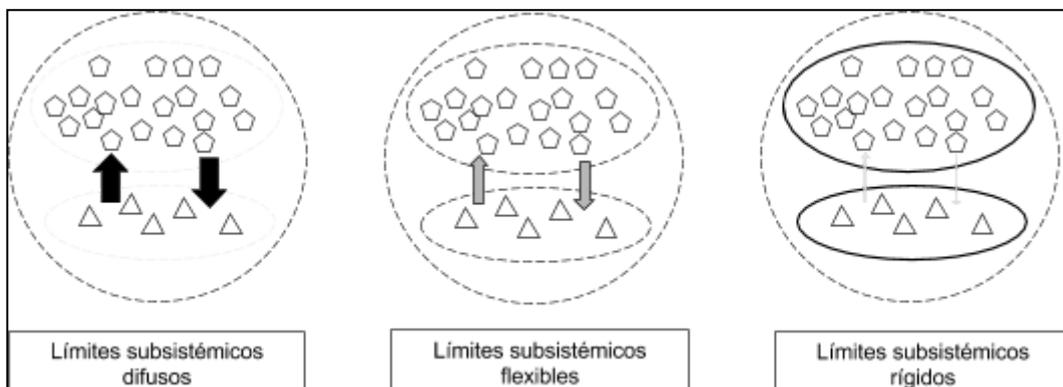
calidad) de la información que circula entre los subsistemas. Una representación gráfica de esta definición puede apreciarse en la figura N°5 que aparece a continuación:

Figura N°5. Representación gráfica de un sistema y dos subsistemas



De igual forma que la frontera del sistema, la composición de los límites subsistémicos corresponde a un continuo en donde un extremo se encuentra lo difuso, en otro extremo lo rígido, y en un punto intermedio lo flexible. En la figura N°6 se presentan algunas posibilidades de presentación.

Figura N°6. Representación de límites subsistémicos



Distancias

Desde una perspectiva sistémica, las distancias refieren al trecho que separa a los integrantes en el sistema que están insertos (Serebrinsky y Rodríguez, 2014). Cabe destacar, que la referencia de distancia no debe entenderse como una posición material entre los sujetos. Corresponde con una distancia asociada a los diferentes planos de la existencia entre los integrantes, es decir, sus afectos, pensamientos y acciones.

En función de la distancia sistémica se puede definir un contínuo con tres distancias de referencia, a saber: a) una distancia acortada, que deriva en un nivel de dependencia sistémica; b) una distancia alargada que refiere a una independencia en términos sistémicos y c) una distancia intermedia que se asocia con un nivel de autonomía en la relación.

Se describe a continuación brevemente los ítemes propuestos por (Serebrinsky y Rodríguez, 2014):

- a) distancia acortada, constituye un acercamiento extremo entre los sujetos, donde se privilegia lo colectivo sobre lo individual. No se habilita el lugar a la diferencia, las decisiones tienen que ser adoptadas por todos los integrantes. Los pensamientos y afectos tienen que ser los mismos para los integrantes del sistema. Existe la referencia de que todos son uno y que el interés colectivo se interpone sobre lo individual.
- b) distancia alargada, constituye un alejamiento excesivo por parte de los integrantes en el sistema humano. Se privilegia lo individual sobre lo colectivo. La implicación y el interés de los integrantes son muy limitados y escasos.
- c) distancia media, corresponde con un distancia relacional que habilita al desarrollo singular y a la pertenencia colectiva. Se puede elegir pensar, sentir y hacer diferente, sin tener un detrimento en lo colectivo. Esta distancia habilita al desarrollo de la pertenencia sistémica del sujeto al sistema que forma parte.

Roles y funciones

Los roles corresponden a una etiqueta conformada por un conjunto de expectativas esperadas y demandadas por otros, al portador del rol (Serebrinsky y Rodríguez, 2014). Si bien existen referencias contextuales (sociales, culturales, históricas) la construcción del rol no es algo preestablecido de modo lineal, dado que el rol se configura en el sistema particular. Asimismo, las personas tienen diferentes roles que se asocian a las diferentes relaciones y contextos de interacción.

Cabe destacar, que los roles tienen una referencia bidireccional. Por ejemplo alguien tiene el rol de estudiante porque tiene una relación con otro sujeto con un rol de docente y viceversa.

Las funciones refieren al conjunto de demandas, pedidos y obligaciones asociadas al rol (Serebrinsky y Rodríguez, 2014).

Jerarquías

Las jerarquías refieren a los lugares que los sujetos ocupan en relación con otras en una posición inferior y tiene una relación directa con la dimensión del poder, la determinación de reglas y pautas que gobiernan al sistema (Serebrinsky y Rodríguez, 2014).

Las jerarquías tienen un aspecto cuantitativo y otro cualitativo, lo cuantitativo refiere a cuánto poder tiene un sujeto y lo cualitativo refiere a cómo ejerce ese poder. En ambos casos el poder se sitúa en una dimensión relacional (Serebrinsky y Rodríguez, 2014).

Momento vital sistémico

El momento vital sistémico se asocia con la situación vital que transita un sistema humano y el afrontamiento de diferentes temáticas asociadas a su desarrollo como sistema. Incluye también eventos significativos asociados al

sistema en un momento dado (Serebrinsky y Rodríguez, 2014). En un contexto educativo, por ejemplo podría ser los grados escolares.

Contexto

Refiere a un macrocontexto conformado por innumerables de sistemas próximos al sistema a estudiar (Serebrinsky y Rodríguez, 2014).

Alianzas y coaliciones

Las alianzas junto con las coaliciones son variables de organización secundaria, dado que su existencia no es una condición *sine qua non* para el funcionamiento de la estructura de un sistema (Serebrinsky y Rodríguez, 2014).

Las alianzas corresponden con la unión de dos o más personas, siendo dicha unión un acuerdo privativo de aquellos que se unen, y no habilitado para otros participantes del sistema (Serebrinsky y Rodríguez, 2014). Esta unión no se encuentra asociada al desarrollo de situaciones conflictivas y en términos generales refiere a acuerdos que fortalecen vínculos, reafirman aspectos identitarios y contribuyen en el desarrollo psicosocial de los sujetos.

Por otro lado, las coaliciones suponen un aspecto perverso asociado a una unión entre dos o más integrantes que tiene como objetivo tácito, explícito o encubierto colisionar con otro excluido de la unión (Serebrinsky y Rodríguez, 2014).

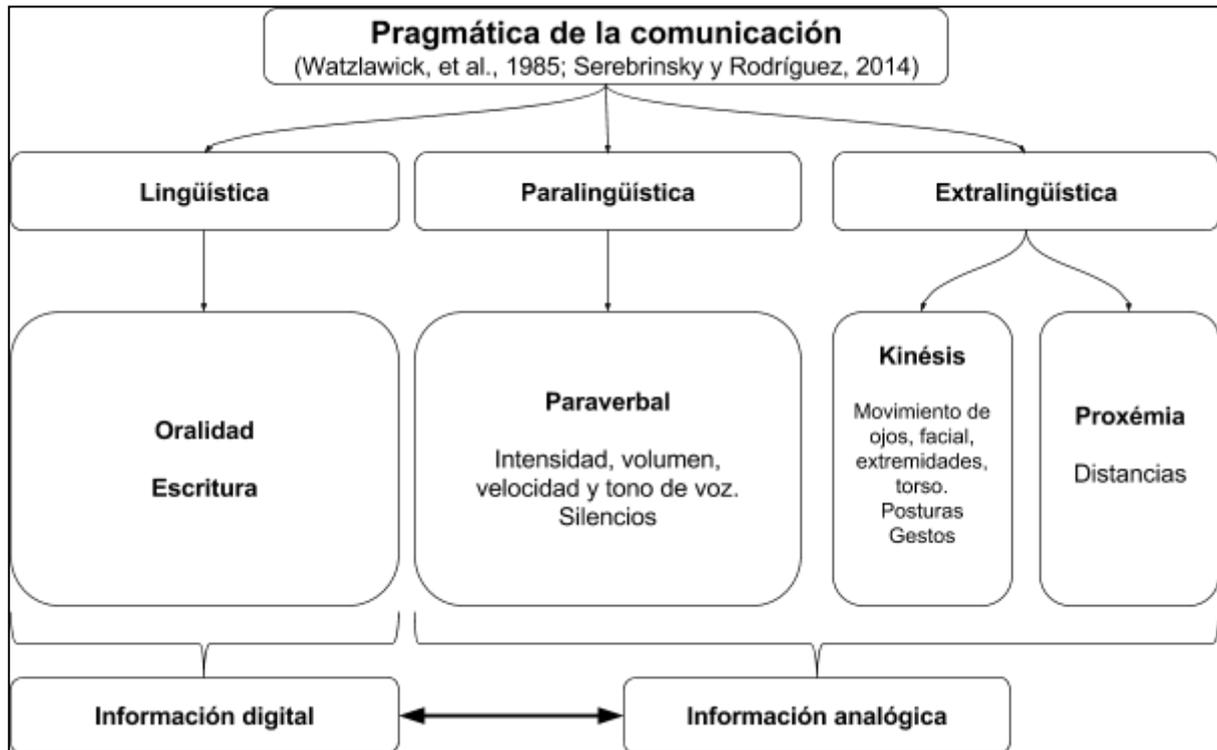
3.2.4. Conceptualizaciones sobre dinámica sistémica

La dinámica de un sistema humano es la manera en que los integrantes se comunican. En tanto que la comunicación, refiere al proceso de interacción circular y recursivo de dos o más personas en contexto particular (Serebrinsky y Rodríguez, 2014).

Para estudiar la comunicación podemos recurrir a los desarrollos de la pragmática de la comunicación (Watzlawick, et. al. 1985; Serebrinsky y Rodríguez,

2014). En la figura N°7, se presenta de forma esquemática las diferentes dimensiones de estudio asociadas a la pragmática de la comunicación:

Figura N°7. Pragmática de la comunicación humana



Axiomas de la comunicación

En relación a la comunicación, podemos referenciar a Watzlawick et al. (1985) quienes establecen una serie de propiedades o axiomas de la comunicación:

- a) *todo comunica o es imposible no comunicar.* Según esta propiedad la conducta tiene valor de mensajes.
- b) *los mensajes tienen un nivel de contenido (se expresan mayoritariamente de forma digital) y un nivel de relación (se expresan fundamentalmente de manera analógica).* El nivel de contenido se expresa generalmente mediante las palabras y símbolos, en tanto que el nivel de relación se expresa primordialmente mediante gestos, entonaciones, miradas, posturas y distancias corporales.

- c) *las relaciones son simétricas o complementarias, según estén basadas en la igualdad o la diferencia.* Llevan de forma implícita una relación de poder. Lo que hace uno y otro, configura dicha estructura relacional. Si bien existe una referencia sociocultural en cuanto a la configuración relacional en este sentido, asociada a los roles del sujeto (ejemplo simetría: hermanos, estudiantes, pareja. Ejemplo complementaria: padre-hijo, docente-estudiante, terapeuta-paciente, director-docente), la construcción se establece en cada relación en un momento dado.
- d) *la puntuación de la secuencia de los hechos.* Cada participante realizará un recorte y una organización particular de los hechos, generando una “versión” que afectará y será afectada a cada uno de los participantes en el proceso multidimensional de la comunicación.

Patologías de la comunicación

Siguiendo con el planteo de Watzlawick et al. (1985) existen diferentes incongruencias o problemas “patologías” en la comunicación, asociadas a cada uno de los axiomas:

- a) *“rechazo” de la comunicación.* Dado que es imposible no comunicar esta disconformidad en la participación del proceso de comunicación, pueden derivarse en diferentes expresiones:
- i) *“aceptación” de la comunicación,* aquí el sujeto accede a un intercambio en detrimento de su interés;
 - ii) *descalificación de la comunicación,* mediante un serie de estrategias (cambios de tema, autocontradicciones, manierismos, interpretación de metáforas como literales y viceversa, etc.), le comunica el rechazo al compromiso que implica comunicarse;
 - iii) *el síntoma como comunicación,* el sujeto puede fingir una dolencia orgánica o urgencia fisiológica para evitar la comunicación.

b) *discrepancias entre los niveles de contenido y relación*. Se pueden generar una serie de incongruencias en estos niveles:

i) existe un acuerdo a nivel de contenido, pero no en el nivel de la relación. La relación puede verse amenazada.

ii) confusión entre los dos niveles. Se busca resolver un problema a nivel relacional, desde el nivel de contenido. Ejemplo frente a una acción con un contenido evidentemente hostil: *“estoy jodiendo... no pasa nada, está todo bien”*.

iii) alguien se ve obligado a dudar de sus propias percepciones para no poner en peligro el nivel de relación.

iv) desconfirmación. No se confirma al otro en su existencia.

c) *errores de traducción de contenido digital en analógico y viceversa*. Sucede cuando un sujeto experimenta dificultades en integrar información de diferente naturaleza.

d) *discrepancia en la puntuación de la secuencia de los hechos entre los participantes*

i) versiones disímiles sobre la puntuación de la secuencia de los hechos.

ii) *profecía autocumplidora*. Refiere a una conducta la cual provoca en los demás la acción por la cual pretende ser una reacción adecuada. Ejemplo: “Nadie me quiere, por eso me comporto de una forma hostil, desconfiada y agresiva” ¿soy así porque no me quieren? ó ¿no me quieren porque soy así?.

e) *patologías potenciales en la interacción simétrica y complementaria*.

i) *escalada simétrica*. Se caracteriza por un tensión creciente entre dos o más integrantes. Donde se produce un proceso de retroalimentación positiva (en aumento) en un lucha por situarse en un lugar mayor de poder sobre el otro.

ii) *complementariedad rígida*. Se caracteriza por la imposición de una perspectiva por parte del sujeto que ocupa un lugar superior en la relación, con quien se encuentra en un lugar inferior.

iii) *complementariedad forzada*. (Perrone, 2012). Cuando en una relación simétrica se establece de forma forzada una estructura asimétrica.

Respuestas en la comunicación

Las modalidades refieren a la forma en que se comunican los participantes del sistema, corresponden con una dimensión cualitativa en la comprensión del sistema humano. En este sentido, es relevante identificar que tipo de modalidades predominan en la comunicación: insulto, ironía, reproche, mentira, culpa, queja, insulto, halago, etc. (Serebrinsky y Rodríguez, 2014).

Es importante comprender las respuestas de los participantes a los mensajes realizados para así comprender las pautas de interacción. En relación a las respuestas de los mensajes, existen dos categorías: respuestas de confirmación y respuestas de desconfirmación.

Respuestas de confirmación

Siguiendo Serebrinsky y Rodríguez (2014) refiere al mensaje que un sujeto le devuelve a su interlocutor, en este caso, que existe para él. De esta forma confirmando su existencia. Es importante aclarar que, confirmar a otro no es aceptarlo. Frente a la confirmación encontramos dos posibilidades, la aprobación y la descalificación.

Por un lado, la aprobación refiere a cuando se le comunica al sujeto que tiene suficientes cualidades aceptadas por su interlocutor. En tanto que, la descalificación es una forma de confirmar la existencia de otro, pero menospreciando algún aspecto de su existencia.

Finalmente, resulta necesario reflexionar sobre la coherencia en los diferentes niveles de los mensajes -dado que es posible aprobar en un nivel y desaprobar en otro nivel de la comunicación-.

Respuesta de desconfirmación

Implica un no reconocimiento de la existencia del otro, es comunicarle al interlocutor: “*para mi no existís*”. Corresponde a una de las incongruencias más perturbadoras en la comunicación y en las relaciones humanas en general.

La desconfirmación puede transmitirse desde diferentes formas, por ejemplo a través de no dirigir a alguien la mirada.

Modalidades en la comunicación

Como se expresó en la sección de precedente “*axiomas de la comunicación*”, existen modalidades de comunicación. Por su parte Serebrinsky y Rodríguez (2014), plantean en otros términos estas modalidades definidas por Watzlawick *et al.* (1985). En sus trabajos conceptualizan dos dimensiones principales de la comunicación, verbal y no verbal.

La modalidad verbal (digital y contenido) expresa fundamentalmente ideas y el plano de existencia del pensamiento de un sujeto. En tanto que, la modalidad no verbal expresa de forma más genuina y directa la dimensión del sentir de alguien.

Cabe señalar, que la modalidad no verbal de comunicación se asocia con tres subdimensiones lo paraverbal, la kinesis y la proxémica:

- lo paraverbal refiere a un conjunto de información que acompaña la palabra. Esta información corresponde a: tonos, ritmos del discurso, silencios, pausas, volumen de la voz, entre otros.
- la kinesis constituye una dimensión de información asociada a: mirada, gestos faciales, movimientos de las extremidades, postura del tórax.
- la proxémica, corresponde a una rama de la semiótica que se ocupa del significado que constituyen las distancias y su relación con los procesos de comunicación.

Planos predominantes en el proceso de comunicación

Siguiendo a Serebrinsky y Rodríguez (2014), existen tres planos donde se expresa la existencia de un sujeto: el plano del pensar (cognitivo), el plano del sentir (emocional) y el plano del hacer (pragmático). Es importante reconocer que planos son los predominantes en cada sistema humano, a los efectos de poder entender su dinámica y eventualmente poder realizar un intervención.

Sistema Extendido de Comunicación

La comunicación es un proceso multidimensional y complejo (Ricci, 1990). Desde la perspectiva de este autor, muchos modelos explicativos de la comunicación se centran en un modelo diádico (emisor-receptor), el cual se sustenta en un modelo lineal. A diferencia de ello, propone una lectura compleja del proceso de la comunicación donde el par de comunicantes afecta y es afectado por territorio más amplio de participantes, definido como un “*juego de N personas*” en un determinado tiempo “*t*”. A este sistema de interacción, se le denomina Sistema Extendido de Comunicación (S.E.C):

“En otras palabras, en las situaciones concretas, una díada comunique, por cuanto parte inevitablemente de un sistema de comunicación más amplio, compuesto por un número N de participantes y al que llamaremos Sistema Extendido de Comunicación (S.E.C), solo puede ser comprendida en ese grado de complejidad y no un grado inferior de complejidad.” (Ricci, 1990: 252)

En esta dirección, se propone un estudio de relaciones sobre relaciones (metarrelacional). Derivado de esta orientación, se produce un incremento de la complejidad en términos aritméticos (posibilidades combinatorias) y geométricos (posibilidades de configuración estructural).

Finalmente, es importante destacar que al considerar la existencia de un SEC, es posible ampliar y redefinir los axiomas de la comunicación descritos por

Watzlawick *et al.* (1985). Por ejemplo, el primer axioma quedaría definido de la siguiente manera:

“Es imposible no comunicar. Pero puesto que cada comunicante es miembro normalmente de un Sistema Extendido de Comunicación con el respectivo juego de N personas, es imposible también no comunicar al mismo tiempo a todas las N personas participantes en el juego existente.”
(Ricci, 1990: 252).

Considerando el planteo de Ricci (1990), es indispensable ampliar el campo de observación e identificar otros participantes en la comunicación entre dos.

3.2.5. Conceptualizaciones sobre el problema

En el funcionamiento de un sistema humano pueden generarse problemas. Éstos corresponden al resultado de una dificultad en intentos fallidos por solucionar el mismo (Serebrinsky y Rodríguez, 2014). En este sentido, cuando las dificultades no encuentran resolución desde el pensamiento lineal y el sentido común, nos situamos en un problema.

Sin embargo, definir un problema en términos sistémicos implica hacer una revisión epistemológica. Desde esta perspectiva, un problema corresponde a una acción que ocurre fuera del rango de tolerancia constituida por la homeostasis del sistema (Serebrinsky y Rodríguez, 2014). Asimismo, se puede presentar como una incidencia en alguna de las variables sistémicas de la dinámica o estructura, o bien como una conducta determinada. Por otro lado, la definición constitutiva de un problema corresponde con una dimensión explícita o manifiesta y una dimensión implícita o latente.

El problema manifiesto es el expresado o enunciado por los integrantes del sistema y el problema implícito o latente refiere al conjunto de variables disfuncionales para un sistema en un momento dado (Serebrinsky y Rodríguez, 2014).

La definición del problema resulta muy relevante desde esta perspectiva. En esta dirección, el uso del lenguaje y su efecto performativo (Austin, 1998) corresponde a una dimensión de análisis a considerar en la comprensión el problema. Un ejemplo para ilustrar esta definición, es el uso de etiquetas o rótulos (Serebrinsky y Rodríguez, 2014). Estas nominaciones refieren a atributos estáticos respecto al objeto que se asocian, generando un efecto de autoreferenciación. Siguiendo este razonamiento, es muy diferente decir alguien que “*sos depresivo*”, a que mencionarle “*estás desanimado*”. Cabe señalar, que los enunciados no están en contradicción a nivel semántico, pero tienen una implicancia trascendente para el sujeto. Finalmente, el lenguaje además de construir la realidad puede constituir tener un efecto homeostático.

La atribución causal

Esta variable refiere a la explicación que cada sujeto otorga al problema que sucede. En este sentido, existen diferentes factores asociados a la explicación del problema: (a) si existe una causa o es multicausal, (b) si la causa es externa o interna al sistema y (c) la atribución temporal de la causalidad (Serebrinsky y Rodríguez, 2014):

- a) una atribución unicausal, resultaría asociada a un pensamiento más lineal. En tanto que, una atribución causal múltiple, asociada a diversas causas y consecuencias, se orienta a una complejidad mayor en el pensamiento.
- b) la atribución de causas al interior del sistema, es sinónimo de implicarse y refiere a componentes y procesos internos al sistema. Por otro lado, la atribución causal externa corresponde con elementos y procesos externos al sistema, fundamentalmente asociado al contexto.
- c) corresponde con el orden de tiempo en el cual se ubica la causa atribuida por los participantes al problema.

El marco situacional

Siguiendo a Serebrinsky y Rodríguez (2014), el marco situacional corresponde al escenario en donde se desarrolla el problema. El escenario donde se desarrolla el problema se vincula con el lugar y las personas que participan de forma directa o indirecta en dicha situación de interacción.

La atribución de la gravedad

La atribución del problema corresponde a la gravedad que los participantes del sistema le adjudican a un problema. Es importante indagar en los diferentes participantes del sistema las diferencias o coincidencias en este sentido.

Manejo del problema en los tres planos de la existencia

Esta variable alude a como el problema impacta en las diferentes dimensiones de la existencia de los integrantes del sistema. En este sentido, es relevante recuperar las repercusiones en el sentir (plano afectivo), pensar (plano cognitivo) y en el hacer (plano pragmático).

Funciones del problema

El problema existe, porque tiene una o varias funciones en el sistema. Serebrinsky y Rodríguez (2014) plantean que el problema puede tener una multiplicidad de funciones en una sistema, sin embargo existen dos esenciales. Por un lado, la función homeostática del problema, la cual permite que el sistema tienda a estabilizarse al último funcionamiento sistémico. Y por otra parte, el beneficio secundario del problema, que corresponde al beneficio que el problema otorga al sistema con su existencia.

Soluciones intentadas

Corresponden con una serie de acciones, pensamientos y sentimientos que los integrantes del sistema han intentado de forma manifiesta para resolver el problema y han resultado infructuosas.

Roles en el ciclo sintomático

Corresponde a una serie de rótulos asociados al ciclo sintomático. Desde la perspectiva sistémica, se distinguen dos roles en particular: el paciente identificado y el portavoz (Serebrinsky y Rodríguez, 2014).

El paciente identificado, corresponde a un/os integrante/s referidos como portador/es del problema, según la mayoría de los integrantes del sistema. En tanto que, el portavoz refiere al/los integrante/s que denuncian lo que sucede en el sistema a nivel manifiesto y de forma verbal.

3.2.6. Conceptualizaciones sobre semántica sistémica

Esta sección pretende conceptualizar brevemente algunas dimensiones propuestas en torno a la semántica sistémica.

Siguiendo a Ugazio (2001) el estudio de los sistemas, también incluye el estudio de la construcción de los significados y su incidencia en el funcionamiento del sistema.

Polaridades semánticas

*“En el fondo, todos nosotros dividimos
el mundo en verdadero y falso,
en bueno o malo,
en blanco y negro”*

(Watzlawick, 1995: 29)

Las polaridades semánticas son un rasgo común en los sistemas lingüísticos (Osgood, Suci, Tannenbaum, 1957. Citado por Ugazio, 2001) y constituyen un

aspecto esencial del pensamiento humano (Kelly, 1955. Citado por Ugazio, 2001). Asimismo, Ugazio (2001) señala que los contrastes semánticos presentes en todas las lenguas, tienen la función de hacer interdependientes a los sujetos.

Las polaridades de significado antagónico adquieren relevancia singular en cada grupo humano, algunos ejemplos podrían ser: bueno-malo, lindo-feo, sincero-mentiroso, verdadero-falso, mandar-obedecer, ganador-perdedor, exitoso-fracasado, justo-injusto, flaco-gordo, rápido-lento, inteligente-tonto, etc.

Es importante destacar, que estos contrastes de significado tienen una serie de particularidades (Ugazio, 2001):

- organizan la interacción en un grupo con una historia en común;
- se presentan con una predominancia variable en cada grupo;
- inciden en la construcción de la realidad de los sujetos;
- tienen una naturaleza relacional: *“nadie puede percibirse como “bueno”, si en el contexto relacional no está presente nadie que se perciba y se defina como “malo”.*” (Ugazio, 2001:71);
- definen lo que es semánticamente más relevante para cada grupo;
- afectan en la construcción psíquica de los sujetos;

Considerando lo anteriormente señalado, es insoslayable vislumbrar la relevancia de esta dimensión de estudio para la comprensión de la dinámica interactiva grupal, así como también, la constitución psíquica de cada sujeto.

Juegos relacionales

La metáfora del juego es utilizada ampliamente en la obra de Mara Selvini Palazzoli *et al.* (1980, 1986, 1990). Esta representación con una rica carga semántica, se asocia a múltiples procesos y componentes: jugadores, estrategias, reglas, objetivos, modalidades, etc.

Siguiendo a Mara Selvini Palazzoli *et al.* (1990), refieren a la existencia de una organización relacional compleja y difícil de descifrar. En este sentido, la autora señala:

“Pero la organización pública o privada, se caracteriza también por la presencia de “juegos relacionales” específicos que evolucionan y cambian

con el tiempo al evolucionar las situaciones externas e internas. Con frecuencia esos juegos producen momentos conflictuales, tensiones, escisiones y luchas de bandos, con la conformación de alianzas abiertas y coaliciones secretas entre grupos o personas.” (Selvini Palazzoli, 1990:223).

La existencia de juegos relacionales afecta al funcionamiento del sistema y constituye un desafío para el profesional que procura investigar o intervenir en dicho sistema humano. En relación a ello, Selvini Palazzoli plantea:

“(…) mediante una interdependencia congruente, tanto en el funcionamiento interno como en la interacción con el exterior, había estructurado su juego, es decir, su modo de ser ella misma. Y era precisamente a este “modo” que el profesional debía hacer frente desde un principio. Esta situación es similar a la que deben encarar el psicólogo y el profesional en general, al tomar contacto con la organización.” (Selvini Palazzoli, 1994:188)

3.2.7. Principios de exploración y/o intervención sistémica

“La duda es uno de los nombres de la inteligencia.”

Jorge Luis Borges

Una buena parte de la producción académica específica del enfoque sistémico en el terreno disciplinar de la Psicología, coinciden en identificar una serie de principios -a mi entender, también una serie de habilidades o destrezas- asociadas al sujeto que adopta un enfoque sistémico (Selvini Palazzoli et al., 1980; Boscolo y Bertrando, 1996; Simon, Stierlin y Wynne, 1997; von Schlippe y Schweitzer, 2003; Dixon, 2011 y Armijo, Gómez y Suárez, 2014). Se desarrollan a continuación algunos de estos principios.

Formulación de hipótesis

Siguiendo a Mara Selvini Palazzoli *et al.* (1980), una hipótesis es una suposición y -en términos funcionales- un instrumento de indagación. Las hipótesis no son falsas ni verdaderas, son más o menos útiles.

De acuerdo con von Schlippe y Schweitzer (2003), las hipótesis tienen una función ordenadora y una función estimulante. La función ordenadora, refiere a que para formular una hipótesis se necesita ordenar la información que se tiene. En tanto que, la función estimulante, se orienta a que las hipótesis habilitan la búsqueda de nuevas posibilidades de entender lo que sucede.

Por su parte, Boscolo y Bertrando (1996), agregan que las hipótesis son los instrumentos que nos permiten integrar informaciones, significados, con eventos y coordenadas espacio-temporales.

Finalmente, es importante considerar que las hipótesis pueden ser sistémicas cuando se focalizan en la relación, es decir, son suposiciones que en su esencia relacionan a las partes del sistema.

Circularidad

Esta conceptualización se asocia a las nociones de recursividad o causalidad circular desarrolla anteriormente en la sección de consideraciones epistemológicas. Corresponde con un principio nodal de la perspectiva sistémica, que se traduce en la capacidad del sujeto en integrar la información que va recabando, para continuar explorando o interviniendo, en un proceso de “actualización” continuo, interactivo y dinámico.

Mara Selvini Palazzoli (1980) define a este principio sistémico como la capacidad del sujeto en guiarse a través de las retroalimentaciones y conducir los procesos integrando estas informaciones.

Cabe destacar, que este principio sistémico es el fundamento de las preguntas circulares (Selvini Palazzoli *et al.*, 1980; Simon, Stierlin y Wynne, 1997; von Schlippe y Schweitzer, 2003; Dixon, 2011). Éstas corresponden a una técnica

muy valiosa desde el enfoque sistémico, desarrolladas inicialmente en la Escuela de Milán (Simon, Stierlin y Wynne, 1997).

Las preguntas circulares permiten explorar las relaciones. Asimismo, son una potente herramienta de intervención dado que habilitan a que se generen nuevas informaciones en el sistema (von Schlippe y Schweitzer, 2003).

A continuación se presenta una breve viñeta que ilustra el uso de preguntas circulares:

Secuencia 1

(...)

Psicólogo: Carlos, ¿cómo te sentís con eso que Juan hace?

Carlos: No me gusta cuando me hace esas bromas.

Secuencia 2

Psicólogo: Juan, ¿qué piensas de lo que siente Carlos, cuando tu le haces esas bromas?

Juan: Yo no sé si le molesta. Él no hace nada, ni dice nada.

Secuencia 3

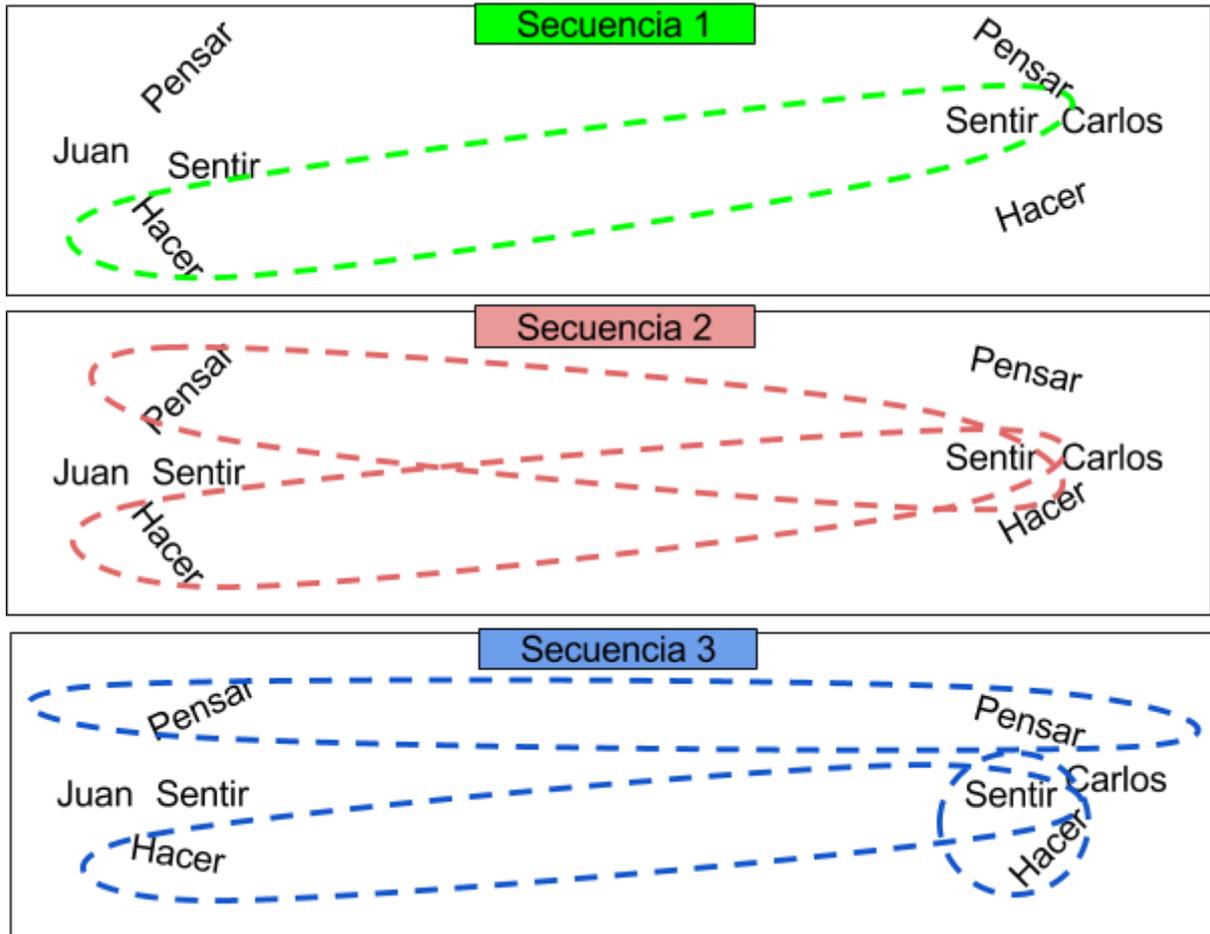
Psicólogo: Carlos, ¿qué piensas de lo que dice Juan sobre tu reacción cuando algo no te hace sentir bien?

Carlos: Bueno, yo no le doy importancia. Pienso que así me va a dejar de molestar.

(...)

En la figura N°8 se ilustra como la sintaxis de la pregunta circular ilumina diferentes planos de existencia en relación entre los sujetos:

Figura N°8. Secuencia de preguntas circulares



En la figura presentada se observa una representación gráfica de las recursiones de los planos de existencia entre dos sujetos. Esta sintaxis interrogativa habilita la reflexión en un plano intersubjetivo, generando nuevos registros y posibilidades de cambio.

La formulación sintáctica señalada puede tener múltiples combinaciones en la medida que se integran diferentes parámetros espaciales y temporales, así como también, configuraciones relacionales (ejemplo: preguntas triádicas).

Finalmente, cabe destacar que existen diferentes clasificaciones sobre las preguntas circulares asociadas a la forma, el contenido y los objetivos (von Schlippe y Schweitzer, 2003). Entre las clasificaciones se destacan las preguntas para aclarar diferencias, preguntas sobre la construcción de la realidad, preguntas sobre la construcción de posibilidades, preguntas orientadas al problema y preguntas

orientadas a la solución. Estas últimas preguntas permiten explorar nuevas oportunidades para resolver el problema e identificar nuevos escenarios posibles de interacción (de Shazer, 1989; Selekman, 1996; O'Hanlon, 2001).

Neutralidad

Es un principio que ha tenido diferentes interpretaciones y significados desde la perspectiva sistémica en las últimas tres décadas (Selvini Palazzoli et al., 1980, 1990; Boscolo y Bertrando, 1996; Simon, Stierlin y Wynne, 1997; von Schlippe y Schweitzer, 2003; Dixon, 2011 y Armijo, Gómez y Suárez, 2014).

Por un lado, Mara Selvini Palazzoli *et al.* (1980, 1990) propone a la neutralidad como un ejercicio reflexivo y metarrelacional sobre el sujeto con el sistema que esta trabajando. Es decir, el/la psicólogo/a -y también el investigador- tendrá que reflexionar sobre aspectos implícitos, explícitos o encubiertos que lo inducen -por parte del sistema y sus aspectos singulares- a generar coaliciones, reforzar un *statu quo* del sistema o contribuir al mantenimiento de una homeostasis disfuncional.

Por otra parte, von Schlippe y Schweitzer (2003) distinguen tres aplicaciones del concepto de neutralidad con respecto a las personas, los problemas o síntomas y las ideas. Para todas las aplicaciones, ellos sugieren la importancia de una actitud abierta, reflexiva, flexible y curiosa.

Complementando estos aspectos mencionados, Boscolo y Bertrando (1996) proponen el concepto de neutralidad como una tendencia o ideal que tiene que asumir el terapeuta -al igual que el/la psicólogo/a en cualquier escenario-, pero que por definición es inalcanzable.

Autoconocimiento y Autoobservación

Como se definió en la sección de consideraciones epistemológicas, nadie puede conocer algo independientemente de lo que es -y todo lo que implica el universo de su existencia- (Lampis, 2013). Fundamentado en este supuesto, surgen

dos conceptualizaciones relevantes a considerar, el autoconocimiento y la autoobservación.

Ambas conceptualizaciones refieren a habilidades o destrezas que el sujeto tiene a la hora de reconocer, reflexionar e integrar sus necesidades, conflictos, percepciones y emociones a la hora de comprender las relaciones. Donde revisa los “lentes” o filtros a través de los cuales construye la realidad y como se relacionan con su trayecto vital particular, cultura, raza, género, etnia, orientación sexual, clase social, religión, ideología política (Moreno y Fernández, 2014).

Siguiendo a Cormier y Cormier (2000) citado en Moreno y Fernández (2014), plantean tres dimensiones relevantes a considerar en el autoconocimiento: poder, competencia e intimidad. Todas estas dimensiones inciden de forma directa en las posibilidades y limitaciones que se juegan en las relaciones.

Finalmente, como ha sido expresado en diferentes secciones, es importante reflexionar e integrar los aspectos singulares del investigador en el proceso de investigación o del psicólogo que interviene en una institución educativa, así como también, en la combinación de ambas.

3.2.8. Aportes del enfoque sistémico para entender la(s) violencia(s) en las relaciones

*“En nuestro mundo de rampante individualización,
las relaciones son una bendición a medias.
Oscilan entre un dulce sueño y una pesadilla,
y no hay manera de decir en qué momento una se convierte en la otra.”*

(Bauman, 2005:8)

El enfoque sistémico ha contribuido en la comprensión de las relaciones humanas violentas (Ravazzola, 1997; Linares, 2006; Perrone y Nannini, 2007; Estalayo Hernández, 2011; Dixon, 2011; Rizzo, 2012; Perrone, 2012; Baeza y Bertrán, 2014).

Se presenta en esta sección una serie de aportes y precisiones conceptuales que contribuyen a una mirada relacional de la violencia.

Diferenciando: agresividad, agresión y violencia

Estos tres términos en algunas situaciones son utilizados como sinónimos pero refieren a procesos cualitativamente diferentes.

Agresividad

La agresividad tiene que ver con el uso de la fuerza al servicio de la supervivencia y no tiene por objetivo destruir el objeto que está destinada dicha fuerza (Perrone y Nannini, 2007).

Por otro lado, los mencionados autores señalan que el objetivo central de la agresividad es protegerse a si mismo y proteger a los suyos, defender el territorio de pertenencia individual o colectiva y usar fuerza para contener los ataques del ambiente que amenazan la existencia del sujeto.

Agresión

A diferencia de la agresividad, la agresión refiere a una fuerza para desestabilizar al otro, modificar su posición para debilitarlo y/o obtener algún beneficio de dicha situación (Perrone, 2012). Si bien existe relación con la agresividad, son acciones de diferente naturaleza.

Violencia

A diferencia de la agresividad y la agresión, la violencia es un fenómeno de mayor complejidad.

Para Rizzo (2012) la violencia es un modo de relacionarse destructivo y no puede ser delimitado por ninguna clase social, nivel educativo o frontera geográfica. En esta sentido, está atravesado por múltiples factores sociales, culturales, económicos, políticos y educativos.

Siguiendo a Michaud (2004) tomado de Perrone y Nannini (2007), la violencia corresponde:

“En una situación de interacción, uno o varios actores actúan de manera directa o indirecta, de una sola vez o progresivamente, afectando a otra persona o a varias en grados variables ya sea en su integridad física o en su integridad moral, ya sea en sus posiciones o en sus participaciones simbólicas y culturales.” (Michaud, 2004. Tomado de Perrone y Nannini, 2007: 31).

Por su parte, Perrone (2012) plantea que la violencia tiene cierta conexión con la intención y satisfacción del deseo de quién la ejerce y va en detrimento de quién la sufre. Asimismo, este autor plantea una representación gráfica que vincula las tres conceptualizaciones expuestas agresividad, agresión y violencia, que se presenta en la figura N°9:

Figura N°9. Escala de agresividad

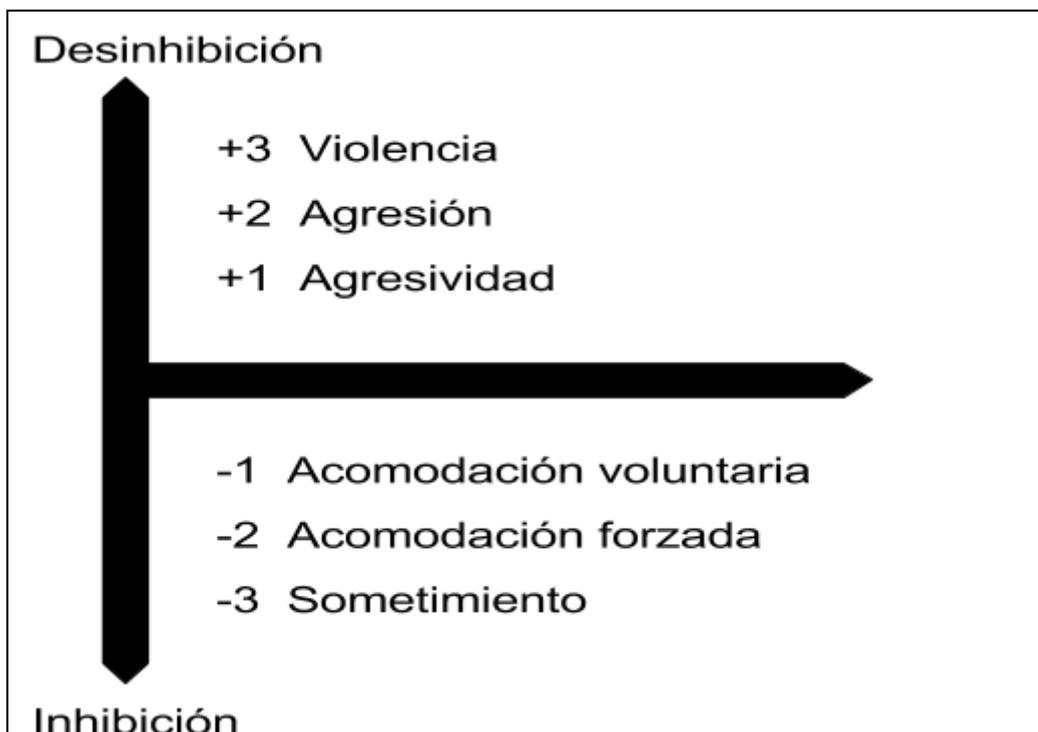


Figura tomada de Perrone, 2012: 61

En la figura se observa como las conceptualizaciones se sitúan en un gradiente de intensidad (+) y se vinculan con un gradiente inverso (-), cuyo parámetro se configura en términos de desinhibición-inhibición.

Finalmente, es importante reflexionar sobre el lenguaje utilizado a la hora de describir a quienes forman parte de una relación violenta. Por un lado, resulta

importante abandonar la clasificación agresor-víctima -que constituye en si misma una polaridad semántica-, dado que cristaliza un esquema lineal preconstituido y establece una etiqueta con una posible incidencia autorreferencial.

Como corolario de lo anteriormente mencionado, desde una perspectiva circular resulta más razonable hablar de actores y participantes de la violencia. Dentro de los actores de la violencia, se encuentran los que manifiestan la violencia con actos (emisores) y los que reciben la violencia (receptores). En tanto que, los participantes son quienes observan las situaciones de violencia (Perrone y Nannini, 2007).

Violencias en las relaciones

Premisas para la comprensión de la violencia

Siguiendo a Perrone y Nannini (2007), el estudio sobre relaciones violentas desde un enfoque sistémico, los ha llevado a una serie de conclusiones o premisas:

Primer premisa: “La violencia no es un fenómeno individual, sino la manifestación de un fenómeno interaccional. No puede explicarse tan solo en la esfera de lo intrapsíquico sino en un contexto relacional, puesto que es el resultado de un proceso de comunicación particular entre dos o más personas.” (Perrone y Nannini, 2007: 28).

De acuerdo con esta primer premisa, queda explicitado de forma manifiesta que es necesario entender al problema de la violencia en un escenario interaccional y no de forma aislada o reducida a un solo componente.

Segunda premisa: “Todos cuanto participan de una interacción se hallan implicados y son, por lo tanto, responsables (aquí la palabra “responsable” hace referencia a una responsabilidad interaccional, no legal). (...).” (Perrone y Nannini, 2007: 28).

Con respecto a esta segunda premisa, los autores plantean la responsabilidad compartida en el mantenimiento de la violencia. Siguiendo la idea

de que todo comunica, es imposible situarse de forma externa en un dominio relacional que se forma parte. En el mismo sentido, Ceberio y Watzlawick (2006) plantean que una relación violenta: *“ambos son víctimas del juego que se someten.”* (Ceberio y Watzlawick, 2006: 35).

Tercera premisa: *“(…) Todo individuo adulto, con capacidad suficiente para vivir de forma autónoma, es el garante de su propia seguridad. Si no asume esta responsabilidad (…) organiza y alimenta una interacción de carácter violento.* (Perrone y Nannini, 2007: 29).

En esta tercer premisa, refuerza la idea de que la responsabilidad de evitar o resolver interacciones violentas corresponde a una responsabilidad de los implicados en la interacción.

Cuarta premisa: *“Cualquier individuo puede llegar a ser violento, con diferentes modalidades o manifestaciones. La violencia y la no violencia, más que estados opuestos y excluyentes, corresponden a una situación de equilibrio inestable en un mismo individuo. Éste no es de por sí violento, pero en determinado contexto o determinada interacción puede manifestar violencia.”* (Perrone y Nannini, 2007: 29).

En esta última premisa, se destaca el carácter situacional de las interacciones violentas, donde podrían incluirse dimensiones temporales, espaciales, el sistema extendido de comunicación, etc.

Estas premisas situadas en la perspectiva sistémica, se orientan en comprender la participación y responsabilidad de cada integrante del sistema en el mantenimiento o resolución de las relaciones violentas.

Tipos de violencia

Considerando el tipo de relación entre los actores de la violencia, pueden identificarse tres tipos de violencia (Perrone y Nannini, 2007; Perrone, 2012):

- violencia agresión. Asociada a relaciones de tipo simétrica entre los actores. Corresponde con un enfrentamiento desde posiciones igualitarias.
- violencia castigo. Situada en relaciones de tipo complementaria. Tiene que ver con actores que tienen una estructura de poder asimétrica.
- violencia represalia. Vinculada a una relación complementaria forzada, es decir, una relación asimétrica constituida por imposición. Refiere a una expresión de violencia asociada a una revuelta ulterior sobre quien estaba en el otro polo de la relación asimétrica.

Posiciones existenciales

Siguiendo la propuesta de Perrone y Nannini (2007), existen cinco posiciones existenciales en relación a la forma de adecuación del sujeto con la ley -considerando a esta como un sistema de regulación de las relaciones-, así como también, el grado de agresividad o ausencia de ésta en el sujeto.

Las cinco posiciones existenciales son imponerse, afirmarse, integrarse, subsistir y crecer (Perrone y Nannini, 2007; Perrone, 2012):

- *imponerse*. Quien ocupa esta posición existencial, utiliza la violencia como un modo de relación con el mundo exterior: se apropia del espacio, fija condiciones, la satisfacción de sus necesidades van en detrimento del bienestar de otros, borra las fronteras, no ofrece explicaciones, es imposible negociar o dialogar, no hay empatía ni capacidad de escucha, confronta drásticamente a quien se le interponga, existe un pensamiento altamente dualista -sos mi amigo o sos mi enemigo-.
- *afirmarse*. En esta posición existencial la agresividad del sujeto está orientada a su espacio personal. Frecuentemente se encuentran involucrados en conflictos de existencia, del devenir del tiempo, de dependencia, de autonomía, de expectativa de reconocimiento, éxito o fracaso. Existen manifestaciones de fuerza que incluye agresividad, pero no violencia. Si bien

existen aspectos caóticos y conflictivos, es viable transitar por el diálogo, la negociación y establecer relaciones constructivas.

- *Integrarse.* Esta posición se asocia fuertemente a la búsqueda de la propia identidad del sujeto. Implica el reconocimiento de la propia singularidad y de la diversidad en los otros. Existe una fuerza movilizadora en conformar nuevas relaciones e integrarse en nuevos grupos.
- *Subsistir.* Refiere a una posición existencial donde los sujetos no pueden confrontar, ni interponerse a problemas. Tienden a amoldarse o acomodarse de acuerdo a situaciones y exigencias externas, muchas veces en detrimento de su identidad. Algunos aspectos característicos de esta posición son la timidez, inhibición, temor, dificultad de exteriorizar sus pensamientos y emociones. Tienen una dificultad en instrumentar la agresividad, se sitúan en una neutralidad permanente, tienen dificultades para implicarse y tomar posición en diferentes situaciones.
- *Crecer.* Es una posición existencial que combina de forma óptima competencias, capacidades y experiencias. Las fuerzas del sujeto se orientan a construir un proyecto vital que respete su singularidad y que habilite a ser transitado con otros. Quien se sitúa en esta postura existencial, es capaz de oponerse a quien se impone con violencia, de afirmarse e integrarse posibilitando a los demás y está capacitado para cuidar y estimular a quienes se sitúan en una posición de subsistir.

Las diferentes posturas existenciales pueden combinarse, ser estáticas o transitorias en los sujetos, existiendo en cada grupo humano múltiples configuraciones.

Considero muy interesante el planteo realizado por los autores, el cual fue de inspiración para el desarrollo de la investigación e intervención sobre la problemática *bullying*.

Violencia, circularidad y ambientes invalidantes

Siguiendo la propuesta de Estalayo Hernández (2011), tradicionalmente la comprensión de las situaciones de violencia entre adolescentes, se ha centrado en aspectos individuales e intrapsíquicos. Desde una perspectiva circular -y sistémica- sitúa al concepto de violencia como un estilo relacional.

En este sentido, Estalayo Hernández (2011) propone dialogar con el concepto de *internalización* propuesto por Vygotsky. En este sentido, la violencia puede asociarse con un estilo relacional aprendido, que parte de una reconstrucción singular inadecuada de procesos interpersonales experimentados por el sujeto (circularidad interna), (Estalayo Hernández, 2011).

Cuando los estilos de violencia entran a configurar pautas de interacción en un sistema (circularidad externa), se genera un ambiente emocional invalidante (Linehan, 2003. Citado por Estalayo Hernández, 2011).

Finalmente, Estalayo Hernández (2011) propone un modelo de intervención para el abordaje de situaciones violentas, caracterizado por fases y su correlato en el trabajo con los diferentes roles (quien ejerce y quien recibe violencia): disciplina, contención, validación, confianza básica, responsabilización, contención en la redefinición de aspectos identitarios, desistencia y cierre de la intervención.

3.2.9. Orientaciones del enfoque sistémico para un funcionamiento relacional saludable

Características de un funcionamiento relacional funcional o saludable

Siguiendo los aportes de Baeza (2009), existen una serie de principios de funcionamiento saludable en los sistemas humanos:

- *la conexión y el compromiso de los miembros entre sí.*
- *el respeto por las diferencias individuales.*
- *las relaciones de pareja o entre adultos a cargo, caracterizadas por respeto mutuo y poder igualitario, equilibrado y compartido.*
- *el liderazgo y la autoridad parental o adulta efectiva.*

- *la estabilidad en la organización del sistema familiar.*
- *las características de flexibilidad.*
- *una comunicación abierta, clara y directa.*
- *una efectiva resolución de los problemas.*
- *un sistema de creencias compartido.*
- *los recursos adecuados de seguridad económica y soporte psicosocial. (Baeza, 2009:66)*

Considero que la autora realiza una excelente síntesis sobre las condiciones necesarias para el desarrollo y crecimiento de sus integrantes.

Por otro lado, Serebrinsky y Rodríguez (2014) refieren a la distancia relacional intermedia y flexible como un aspecto fundamental en el funcionamiento relacional. En este sentido, hacen referencia a la conformación de relaciones que habiliten un grado de cohesión que permita “*sentirse parte de*”, así como también, la distancia suficiente para que cada sujeto pueda desarrollar su propia singularidad y autonomía “*sentimiento de sí mismo*”.

Concluyendo, considero que independientemente del sistema humano que se trata, es necesario que exista una estructura (organización) y dinámica (interacción) que ofrezca un soporte relacional adecuado para el desarrollo del sujeto en sus diferentes dimensiones bio-psico-social-espiritual. Caracterizado por los aspectos mencionados anteriormente y con una flexibilidad sistémica que acompañe las transformaciones evolutivas de sus integrantes y las situaciones contextuales.

4. Objetivos y metodología

En el presente capítulo, se detallan los objetivos y las metodologías que guiaron el desarrollo de la presente investigación.

En relación a los objetivos, se presenta el objetivo general, así como también, los objetivos específicos de investigación e intervención.

Con respecto a la metodología, se describe el diseño metodológico, las metodologías de recolección y análisis de datos, las metodologías de intervención, una serie de reflexiones sobre las metodologías utilizadas, y finalmente, la población del presente estudio.

4.1. Objetivos de la investigación

4.1.1. General

Investigar e intervenir desde un enfoque sistémico, la red de relaciones que sostienen las situaciones de *bullying* en un liceo de Enseñanza Secundaria en el departamento de Montevideo.

4.1.2. Específicos

4.1.2.1. De investigación

a.1. Caracterizar los patrones de interacción que sostienen las situaciones de *bullying* a través de las percepciones que los implicados tienen de dichas situaciones.

a.2. Estudiar la red de relaciones entre los subsistemas que componen la estructura del liceo y sus implicaturas en relación a las situaciones de *bullying*.

4.1.2.2. De intervención

b.1. Generar contextos de reflexión y construcción colectiva que vayan devolviendo los resultados de la investigación, que habiliten a:

- promover espacios inclusivos para visibilizar situaciones relacionadas a dicha problemática,
- empoderar a los diferentes participantes para prevenir y evitar situaciones vinculadas con dicha conflictiva.

4.2. Metodología

4.2.1. Contexto de la investigación

El contexto de la investigación se desarrolla en una institución de Enseñanza Secundaria privada del departamento de Montevideo. La presente institución se encuentra situada en un contexto socioeconómico medio-alto.

Algunos de las particularidades de dicha institución, refieren a tener una habilitación plena por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), contar con una oferta educativa que comienza en Educación Inicial (3 años) hasta Bachillerato con todas sus opciones y no tiene ninguna afiliación religiosa, ideológica y/o pedagógica manifiesta.

Finalmente, resulta importante señalar que tuve la oportunidad de participar como funcionario de la presente institución en el sector de Enseñanza Secundaria durante varios años. Tiempo donde pude aprender sobre diferentes temáticas vinculadas a la educación, así como también, conocer la historia, identidad y funcionamiento de esta institución escolar. Este vínculo con la institución me permitió generar un relación horizontal con el plantel docente y los funcionarios en general, caracterizada por un reconocimiento de confianza y respeto mutuo.

4.2.2. Diseño metodológico

La presente investigación corresponde a un estudio de caso (Stake, 2005), más precisamente, a un estudio de caso de tipo instrumental. En este sentido, para la presente investigación se seleccionó una única institución (Liceo), en el entendido de que a partir de los datos que de allí se obtuvieran, es posible aportar para la comprensión del problema de estudio en general.

Asimismo, corresponde a un estudio con un enfoque cualitativo, donde se privilegia comprender y profundizar el problema de estudio propuesto desde la perspectiva de los participantes en su entorno natural. Fundamentalmente, desde esta perspectiva se busca explorar las opiniones, experiencias, perspectivas, significados y sentidos que los sujetos tienen sobre su experiencia (Hernández Sampieri, et. al., 2006; Vargas Jiménez, 2012). De esta forma, describiendo las características o las relaciones entre características del objeto de estudio (Krause, 1995).

En síntesis, desde esta perspectiva de investigación, se estudiaron situaciones naturales, procurando darles sentido o comprender los fenómenos en los parámetros de significado que los sujetos les otorgan (Valles, 2000; Vasilachis, 2007).

4.2.3. Metodologías de recolección datos

Para llevar a cabo la recolección de los datos y el cumplimiento de los objetivos de investigación a1 y a2, se utilizaron tres técnicas o instrumentos que se presentan a continuación: observación participante, entrevistas y encuestas.

4.2.3.1. Observación participante

La observación participante, es una técnica ampliamente utilizada en las ciencias sociales desde una perspectiva cualitativa (Taylor y Bogdan, 1987; Íñiguez Rueda, 1999; Guber, 2004). Esta herramienta de recolección de datos, tiene dos dimensiones fundamentales: por un lado, la *observación* sistemática de todo lo que acontece -de todo lo que se quiere y puede registrar, con todas las limitaciones, dificultades y desafíos que implica- en el campo de investigación, y por otro, la *participación* -desde diferentes grados- en y de lo que sucede en el mismo (Guber, 2004).

Para sistematizar la observación participante, se realizaron notas de campo. A través de estas notas, se construyó un diario de campo, donde se efectuó un registro denso de la observación del investigador durante el proceso de investigación (Taylor y Bogdan, 1987).

Los registros incluyen información de diversa naturaleza durante el proceso de trabajo de campo. Siguiendo a Guber (2004), pueden desarrollarse dos tipos de registros, los cuales no son excluyentes. El primero se orienta al registro de aquello que el investigador espera encontrar, se conecta con sus interrogantes y su objeto de investigación. El segundo uso, refiere a un registro variable de lo que acontece en el campo, de todo lo que pueda, recuerde y/o considere significativo registrar, independientemente de tener una conexión directa con su objeto de estudio. En esta dirección, Íñiguez Rueda (1999) plantea que la observación participante permite al investigador generar descriptores sobre acontecimientos, personas e interacciones, así como también, la vivencia, experiencia y sensación de quien observa.

En el presente estudio, se realizaron múltiples registros durante la recogida de datos, así como también, en momentos posteriores inmediatos, a través de registros electrónicos (grabador de voz) y/o escritos. Estos registros incluyen: información sobre la dimensión análogica de la comunicación (entonaciones, posturas, gestos); sobre el espacio, tiempo y dinámica donde se desarrollan las actividades; conversaciones espontáneas en los “pasillos”; participación en instancias de coordinación docente; espacios discusión, intercambio y construcción

colaborativa con referentes de la institución; conversaciones en la cantina; intercambios previos o posteriores al desarrollo de actividades específicas (entrevistas, aplicación de cuestionarios, etc.); resonancias del investigador antes, durante y después del trabajo de campo; entre otros.

4.2.3.2. Entrevistas

Existen diferentes modalidades de entrevista, donde puede variar el número de participantes (individual o grupal), el tipo de estructuración (abierta, estructurada o semiestructurada), así como también, diferentes grados de implicación del investigador. En los diferentes casos, refiere a un contexto formal de interacción donde se produce un encuentro de sujetos con diferentes roles (entrevistador - entrevistado(s)). Dicho intercambio se orienta principalmente a conocer las experiencias y puntos de vista del sujeto-objeto de la investigación (Íñiguez Rueda, 1999).

En esta investigación, se desarrollaron entrevistas semiestructuradas a un grupo de funcionarios considerados informantes clave. Junto con ello, se realizaron entrevistas grupales semiestructuradas a docentes y estudiantes del Centro educativo.

4.2.3.2.1. Entrevistas semiestructuradas

La entrevista, corresponde a un instrumento privilegiado en el relevamiento de datos, debido a que habilita a explorar la experiencia del sujeto, desde un formato directivo, pero flexible (Bell, 2002; Gallego, 2002; Quecedo, 2002; Hernández Sampieri, et. al., 2006; Vargas Jiménez, 2012).

En la presente investigación, se realizaron 8 entrevistas semiestructuradas a los adultos de la institución. En primera instancia a directora, psicóloga institucional, profesores adscriptos (3) y en segunda instancia a recepcionista, auxiliar de

limpieza, responsable de cantina. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 45-60 minutos. Ver pauta de entrevista completa en Apéndice IX.

Las entrevistas se focalizaron en preguntas específicas vinculadas a los objetivos y las interrogantes propuestas en el presente estudio. A lo largo de las entrevistas se indagaron tres ejes temáticos:

- percepciones sobre convivencia y resolución de conflictos (qué relevancia tiene la temática, qué definiciones institucionales existen al respecto, qué estrategias llevan adelante para el abordaje de la convivencia y la resolución de conflictos);
- percepciones acerca del *bullying* (qué entiende, por qué piensa que sucede, cómo describiría la dinámica relacional del conflicto, qué factores contribuyen a sostener la conflictiva, quién puede hacer que las situaciones se resuelvan o puedan prevenirse y cómo, en qué podría Ud. aportar para que este tipo de conflicto se resuelva o se evite y cómo);
- experiencias sobre *bullying* en la institución (existe este tipo de conflictos en la institución, con qué frecuencia sucede o ha sucedido, qué sucede o ha sucedido, cómo se enteraron de lo que sucedía, quiénes estaban involucrados en la situación, cómo se resolvió, desde cuándo ha existido preocupación por el tema, cómo se trabaja en la institución al respecto, cómo participan a la familia de los estudiantes en las actividades; existen registros o documentos al respecto de actividades, proyecto institucional, etc.).

4.2.3.2.2. Entrevistas grupales

Cuando la entrevista se desarrolla con más de un entrevistado de forma simultánea, se considera una entrevista grupal (Íñiguez Rueda, 1999). En tanto que, si las entrevistas se caracterizan por la participación de un grupo de integrantes *in*

situ, conformados como grupo previamente al desarrollo de la investigación, se denominan entrevistas grupales de grupos naturales (Amezcuá, 2003). Estas características constituyen un rasgo distintivo que la diferencia de otras modalidades de intercambio grupal: grupos de discusión y los grupos focales.

En las entrevistas grupales, el investigador tiene la oportunidad de explorar e interpretar vivencias colectivas (Maisonneuve, 1985. Citado por Ortí, 1996).

En el caso del presente estudio, se realizaron 10 entrevistas grupales (1 a docentes, 9 a estudiantes), para los estudiantes se realizó una entrevista grupal con los participantes de cada grupo de estudiantes (1°A, 1°B, 1°C, 2°A, 2°B, 2°C, 3°A, 3°B y 3°C) por separado. En tanto que para las docentes, se realizó dicha instancia en una reunión de coordinación docente. El promedio de participantes por entrevista fue de 12 sujetos y se indagaron una serie de aspectos asociados a las preguntas y los objetivos de investigación. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 70-80 minutos y se utilizaron diversas estrategias en la conducción de las sesiones: preguntas primarias y secundarias, enunciados incompletos y viñetas. Ver pauta completa sobre propuestas en grupos de discusión en Apéndices X (estudiantes) y XI (docentes).

4.2.3.3. Encuestas

Siguiendo a Íñiguez Rueda (1999), las técnicas de recolección de datos no son cuantitativas, ni cualitativas. Si bien las encuestas son utilizadas tradicionalmente en estudios con una perspectiva cuantitativa, donde tienen por objetivo fundamental describir distribuciones numéricas de variables asociadas al objeto de estudio, según Jansen (2012) las encuestas pueden utilizarse en estudios cualitativos, con el objetivo de explorar la diversidad de un tema dentro de una población particular.

En este estudio, se aplicaron encuestas a todos los docentes, estudiantes y sus familiares que decidieron participar en el estudio. Dichas encuestas, tuvieron un carácter autoadministrado para todos los participantes. En el caso de los estudiantes, se completaron de forma escrita y en modalidad presencial. En el caso

de los docentes y familiares de estudiantes, se realizó en formato escrito y virtual. A través de dicho instrumento, se indagaron básicamente los mismos campos temáticos que en las entrevistas, con algunas variaciones asociadas al interlocutor (lenguaje y tipo de formulación de las preguntas, correspondencia con su rol). Cabe destacar, que la mayoría de las preguntas incluidas son abiertas y se orientan. Ver cuestionarios completos en Apéndice I (docentes), II (familias) y III (estudiantes).

4.2.4. Metodologías de análisis de datos

4.2.4.1. Análisis de contenido

Para el análisis del corpus de datos, se realizó análisis de contenido. En particular, un análisis de contenido categorial (Vázquez Sixto, 1996).

El análisis de contenido es una técnica ampliamente utilizada en la investigación cualitativa, la cual constituye un conjunto de estrategias cuyo objetivo es buscar los sentidos contenidos en los registros realizados (Gomes Campos y Ribeiro Turato, 2009).

Por otra parte, Vázquez Sixto (1996) plantea el análisis de contenido como una técnica de investigación que permite organizar la información y de esta forma, generar inferencias, reproducibles y válidas en su contexto (Krippendorff, 1980. Tomado de: Vázquez Sixto, 1996).

Durante el proceso de análisis, se utilizaron varias estrategias, a destacar, la codificación mixta y la triangulación de datos.

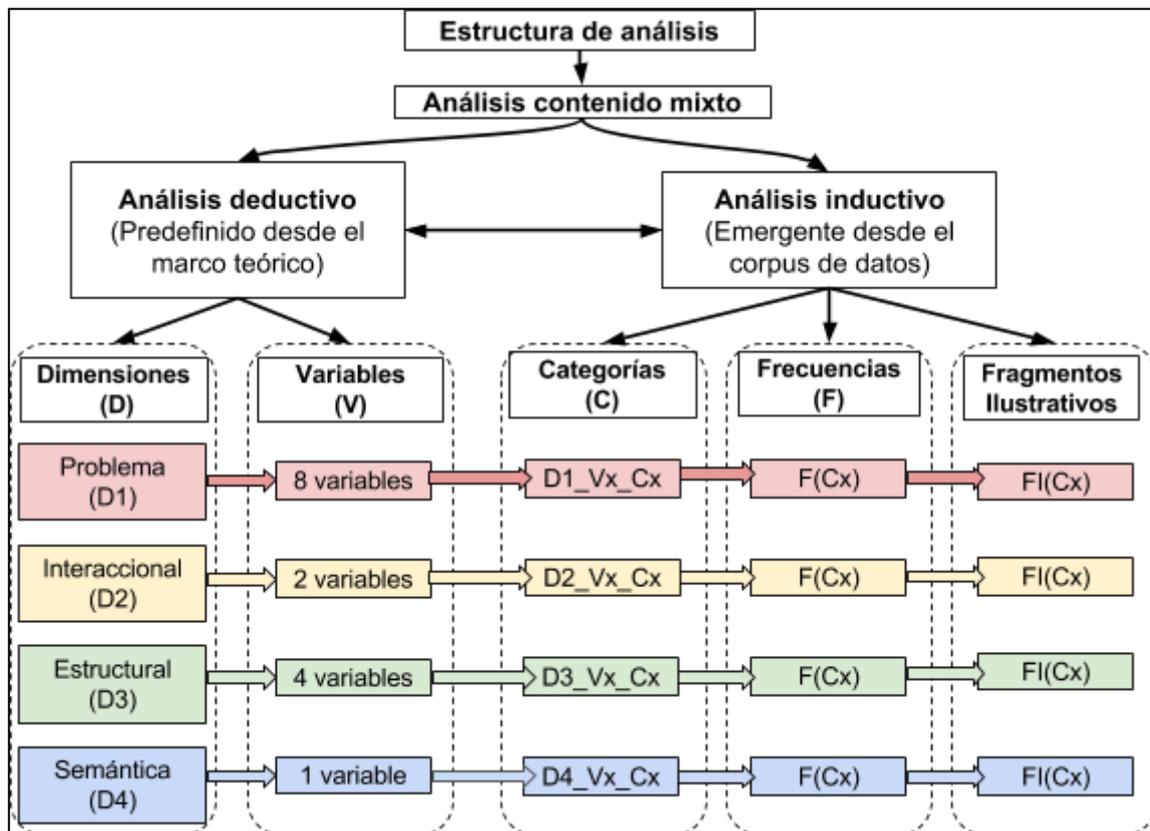
4.2.4.1.1. Categorías de análisis y codificación mixta

Se utilizaron dos procesos de análisis de diferente naturaleza (mixto). Dicha composición combina una serie de análisis desde una orientación deductiva (dimensiones y variables cualitativas predefinidas desde el marco teórico), junto con

una serie de análisis de orientación inductiva (categorías de análisis, frecuencias y fragmentos ilustrativos emergentes desde el corpus de datos).

Según Abela (2000) en el análisis pueden combinarse procesos inductivos (categorías emergentes) y procesos deductivos (categorías predefinidas). Esta definición metodológica integra la consistencia teórica para la comprensión de los datos y habilita a la elaboración de aspectos novedosos en relación al problema de estudio. En la figura N°10 se presenta la estructura de análisis utilizada:

Figura N°10. Estructura de análisis



En la tabla N°4, se presenta de forma discriminada las dimensiones de análisis y las variables cualitativas predefinidas desde el marco teórico:

Tabla N°4. Dimensiones y categorías de análisis predefinidas

Dimensión	Variable
Dimensión del problema	Definición del problema manifiesto
	Atribución causal
	Temporalidad del problema
	Marco situacional
	Atribución de la gravedad
	Funciones del problema
	Soluciones intentadas
	Roles en el ciclo sintomático
Dimensión interaccional	Modos predominantes en la comunicación
	Patologías de la comunicación
Dimensión estructural	Frontera del sistema
	Jerarquías
	Momento vital sistémico
	Coaliciones
Dimensión semántica	Polaridades semánticas manifiestas

4.2.4.1.2. Elaboración de frecuencias

Se realizaron frecuencias de aparición con una finalidad descriptiva, complementando el desarrollo de la información.

4.2.4.1.3. Triangulación de datos

Se realizó una triangulación de datos. En este caso, se tomaron registros de tres instrumentos (observación participante, entrevistas, encuestas) y con aportes

de tres actores diferentes (estudiantes, familiares de estudiantes, adultos de la institución). Cuando se utiliza información de diferentes fuentes y de diferentes métodos de recolección de datos se denomina triangulación de datos (Hernández Sampieri, et. al., 2006).

La triangulación de datos entre las percepciones de los estudiantes, los adultos de la institución y los adultos de las familias, en todos los casos asociados a los participantes de la presente investigación, se encuentran atravesadas por las percepciones del investigador y el Director de tesis, en el marco de un proceso de investigación e intervención co-construido. Esta diagramación se ilustra en la figura N°11:

Figura N°11. Diálogo de percepciones en el proceso de investigación-intervención



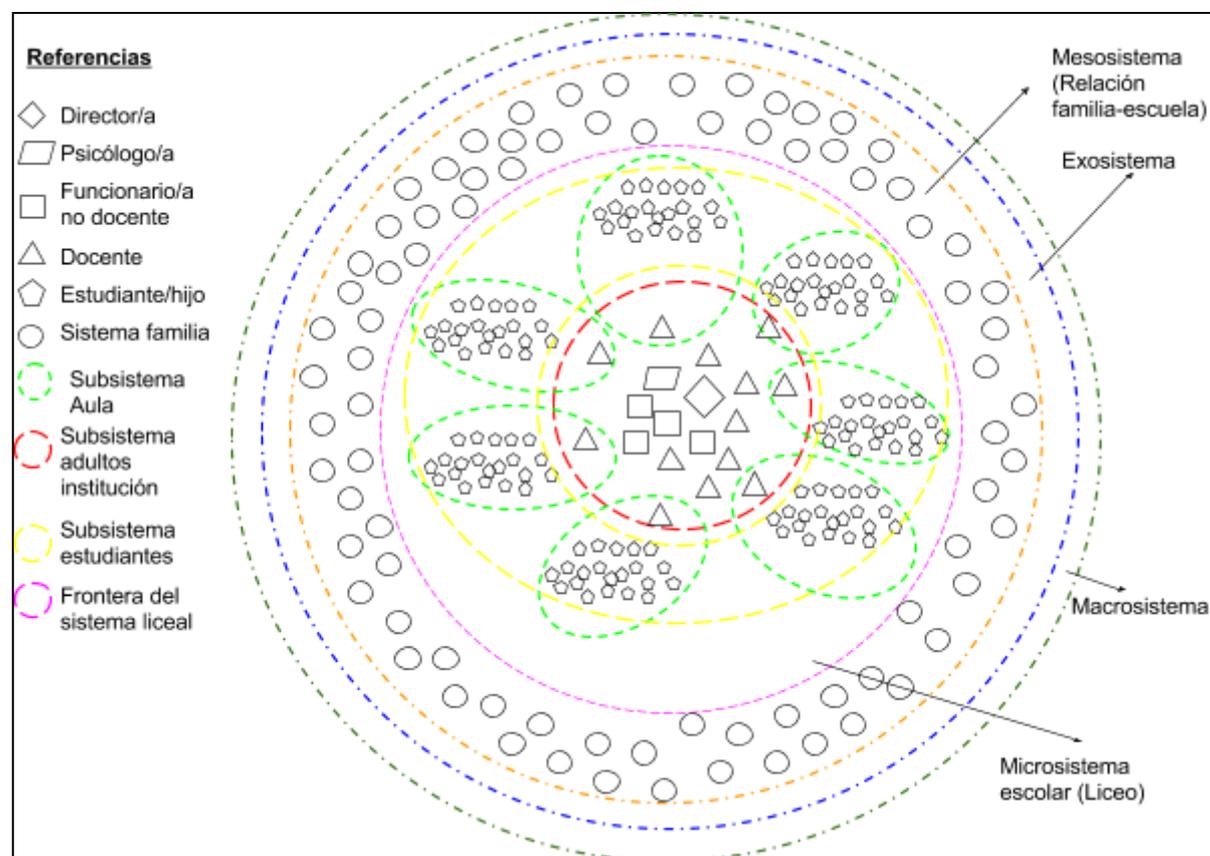
4.2.4.1.4. Uso de software QDA (Qualitative Analysis Data)

Para facilitar el análisis del amplio volumen de datos, se utilizó el programa Atlas Ti v. 7.5.4. Dicho programa permite crear unidades hermenéuticas, donde se codifica la información, elaboran mapas semánticos, entre otros.

4.2.4.1.5. Referencia sistémica para el análisis

Es importante destacar, que el foco de análisis de referencia es el sistema escolar (liceo), estableciendo relaciones entre subsistemas, así como también, en los sistemas directamente vinculados (familias). Se ilustra esta definición en la figura 12.

Figura N°12. Representación artística de la estructura del sistema liceo



4.2.5. Metodologías de intervención

Para el cumplimiento del objetivo b1, se desarrollaron dos espacios específicos: a) talleres para estudiantes, b) espacios de intercambio y construcción colaborativa con directora y psicóloga y c) devolución participantes en general.

En relación a los estudiantes, se realizaron dos talleres con una duración de 30 minutos y 90 minutos respectivamente (18 talleres, 2 instancias de taller para cada grupo). El primer taller, correspondía a una dinámica vivencial y posterior intercambio vinculado a los lugares que ocupa un sujeto en un conflicto de *bullying*. El segundo taller, correspondía a una instancia de intercambio y devolución a punto de partida de un insumo elaborado con la información preliminar procesada de cuestionarios y entrevistas. Ambos talleres tienen múltiples especificaciones teórico-metodológicas y referencias empíricas que serán desarrolladas posteriormente. Es importante destacar, que para el diseño de los mismos se realizó un análisis primario de los datos recabados desde los tres instrumentos empleados: encuesta, entrevista y observación participante.

Durante todo el proceso de trabajo de campo (abril a noviembre), se estableció un espacio de trabajo colaborativo con la directora y psicóloga de la institución, los mismos tuvieron una duración de 45-60 minutos y se realizaron en 10 oportunidades. Dichos espacios posibilitaron un intercambio fluido con dos actores considerados estratégicos en la institución, habilitando diversos procesos de comunicación y colaboración: presentación de instrumentos de recolección de datos, intercambio y sugerencias; repercusiones, resonancias, reflexiones por parte de dichos actores y del investigador en relación al proceso de investigación e intervención; coordinación de actividades de trabajo de campo y devolución de datos preliminares.

Las instancias de relevamiento de datos, también pueden constituirse en un forma de intervención en la medida que pueden habilitar un proceso de reestructura de significado sobre el objeto de estudio-problema. A continuación un ejemplo al respecto, citando un fragmento de una entrevista con un adulto de la institución:

I: ¿Quién piensas que puede evitar o resolver las situaciones de bullying?

A.I. La familia... pienso que es la familia, ya que es donde (...) (A.I.4)

I: ¿Qué puedes hacer tú para evitar o resolver las situaciones de bullying?

A.I.: Bueno... es un trabajo de todos... desde mi lugar en la institución puedo (...).
(A.I.4)

Se realizó una devolución de forma personal y por correo electrónico sobre el trabajo realizado con los adultos de la institución, donde se detallaron las actividades realizadas y se comunicaron algunas consideraciones preliminares.

Por otro lado, se acordó realizar un taller con docentes, y otro con familiares, pero no pudo concretarse, debido a falta de disponibilidad de tiempo en el último momento del año (fines de noviembre-principios de diciembre).

Finalmente, se realizó una devolución parcial a los adultos de la institución educativa y adultos de la familia. Se prevé realizar el próximo año una devolución final, considerando el análisis de datos definitivo.

4.2.6. Reflexiones sobre las metodologías utilizadas

4.2.6.1. Sobre el desarrollo del trabajo de campo

La realización de actividades en el trabajo de campo (acuerdos, estrategias de recolección de datos, intervención, etc.) fue realizada de una forma muy cuidadosa y sistemática. En este sentido, se consideró una pauta de orientación metodológica sugerida por Selvini Palazzoli et. al. (1990), que aplica como un isomorfismo en el presente estudio:

“Es importantísimo y hasta esencial que toda intervención respete el orden jerárquico de la institución. La dirección debe ser informada de cada una de las iniciativas del psicólogo y prestar su consentimiento. Sin embargo, cuando las intervenciones atañen a las categorías intermedias hay que contratar con ellas y no actuar por orden superior” (Selvini Palazzoli, et. al., 1990: 96).

En este sentido, cada acción realizada respetó la estructura jerárquica (dirección general, dirección, docentes y estudiantes en el sistema escolar, y por otro lado, familiares, hijos/as en el sistema familiar). Es decir, en primera instancia, se informó detalladamente y acordó (generando los avales, consentimientos, asentimientos y/o autorizaciones correspondientes) con la dirección general la propuesta de investigación y el desarrollo correspondiente de actividades. Luego sucedió lo mismo con la directora. Posteriormente, con los adultos de la institución y finalmente, con los estudiantes. En tanto que, lo mismo sucedió con familia, informando a los adultos responsables y sus hijos/as respectivamente. Luego de finalizar las mencionadas instancias (información y acuerdo) con todos los integrantes, se comenzaron a realizar las actividades de investigación e intervención.

Este procedimiento tiene implicancias en la dimensión ética de la investigación, pero se considera relevante explicitar dado que refiere a una pauta de orientación teórica-metodológica de una autora referente.

Este desarrollo que implicó diversas acciones (sucesivas reuniones, asistencia a reuniones de coordinación, mensajes vía correo electrónico, entre otros, etc.), fue asimilado apropiadamente por los integrantes del sistema educativo, facilitando el desarrollo de las diferentes actividades.

4.2.6.2. Sobre las metodologías de recolección de datos e intervención

A través de los instrumentos que fueron mencionados anteriormente (observación participante, entrevista y encuesta), se realizó un proceso recursivo en el relevamiento de datos. Dicho proceso, implicó el diseño de instrumentos orientados por aspectos teórico-metodológicos y por un proceso de preanálisis de la información que se iba recolectando. Es decir, luego de cada instancia de recolección de datos, se realizaba un análisis primario que luego era considerado en la instancia posterior de relevamiento de datos o de intervención. A continuación, se presenta una secuencia de ejemplo:

1- Aplicación de encuesta (Junio)

Pregunta cuestionario: ¿alguna vez estuviste involucrado en un problema de *bullying*? ¿cómo reaccionaste?

C.O.: un estudiante pregunta: *¿qué es estar involucrado? (Se queda pensando). ¿Te referís a si estuve en primera persona o si estuve en tercera persona?*

E.109: *“Si, una vez estuve involucrado, siendo testigo y no dije nada. Y al ser víctima le dije a un adulto.”*

2- Análisis preliminar (Durante el mes de julio)

Se identifica el sentido de “lugares” en la dinámica del conflicto. Revisión teórica de conceptualización acerca de posiciones existenciales en relación a la interiorización de la ley y violencia (Perrone y Nannini, 2007).

3- Primer taller (Agosto)

I: Ahora vamos a hacer un dinámica de tipo vivencial. Es una representación o una dramatización que nos va a servir para seguir discutiendo sobre este tema. (...) Vamos a imaginarnos que en el salón de clase hay cuatro lugares (representados por colores: rojo, gris, amarillo y verde), (...) cada lugar (físico) representa un lugar o posición diferente en el problema o en la solución del mismo (...).

Como se observa en la secuencia expuesta, la metodología de recolección de datos (observación participante y encuesta), motivaron un reflexión teórica, una posterior implementación metodología de intervención (taller), que asimismo, constituyó una nueva fuente de recolección de datos (observación sobre el desarrollo del taller y cuestionario al finalizar el mismo) y una posterior reflexión teórica. Esta pauta circular y recursiva está en plena sintonía con las definiciones epistemológicas y teóricas anteriormente expuestas, así como también, desde la perspectiva cualitativa que trata el presente estudio.

Finalmente, destacar que todo este proceso fue acompañado por el director de tesis, contribuyendo a una reflexión sobre la cibernética de segundo orden en este proceso.

4.3. Población

La investigación fue desarrollada en el marco de un Ciclo Básico (de 1ero. a 3ero.) de un liceo privado, situado en un contexto socioeconómico medio en la capital del país. Para el estudio del presente caso se invitó a todos los integrantes relacionados con el Ciclo Básico de dicha institución, a saber:

- adultos de la institución (directora, psicóloga, secretaria, profesores adscriptos (3), docentes (28), auxiliar de limpieza y responsable de cantina).
- estudiantes (estudiantes (200) constituidos en 9 grupos (3 grupos en cada ciclo liceal)
- familiares de estudiantes (familias (200)).

Siguiendo consideraciones éticas, la participación del estudio es de carácter opcional y voluntaria. Asimismo, esta definición metodológica refiere a una muestra de participantes voluntarios (Hernández Sampieri, et. al., 2006). Para este autor, también se puede llamar muestra autoseleccionada, *“ya que las personas se proponen como participantes o responden activamente a una invitación”* (Hernández Sampieri, et. al., 2006:396).

La cantidad de participantes en números absolutos y relativos se ilustra en la tabla N°5:

Tabla N°5. Población

	Total población	Total participantes	% de participación
Estudiantes	200	142	71%
Adultos de la institución	36	27	75%
Familias	200	47	23,5%
Total	436	216	49,5%

Es importante considerar, que se define como participante a un sujeto que haya participado en alguna de las instancias de recolección de datos, ya sea entrevista o encuesta.

Como se puede apreciar en la tabla N°5, se destaca la amplia participación de los/as estudiantes y adultos/as de la institución (71-75%), encontrando una diferencia altamente significativa con la participación de familias (23,5%). Esta situación, -la cual constituye el escenario de interacciones- no ha de ser profundizada en el presente estudio, pero será considerada en el análisis que se desarrolla en los siguientes capítulos.

Finalmente, se resalta el interés por los estudiantes en intercambiar sobre la temática, así como también, la muy buena disposición del personal de la institución en destinar tiempo para compartir sus vivencias cotidianas.

4.4. Consideraciones éticas

De acuerdo a la normativa vigente en relación a la investigación con seres humanos,⁹ se realizó a todos los sujetos que participaron en dicha investigación un consentimiento libre e informado¹⁰ de carácter escrito.

⁹ Decreto CM 516 del Poder Ejecutivo 4/8/2008.

¹⁰ El mismo está definido en el capítulo I, numeral II, inciso “ñ”, del decreto anteriormente referenciado y corresponde a: “Anuencia del sujeto de investigación y/o de su representante legal libre de vicios (simulación, fraude o error), dependencia, subordinación o intimidación. Debe ser precedido por la explicación completa y pormenorizada sobre la naturaleza de la investigación, sus

Asimismo, se realizaron múltiples espacios de intercambio y devolución con los diferentes participantes. Esta perspectiva se orienta a un reconocimiento del sujeto de la investigación en una posición horizontal. Donde se estableció un vínculo caracterizado por la confianza, el respeto y la colaboración recíprocas.

Se adjuntan como apéndices, los formatos de asentimiento y consentimiento informado (apéndices V, VI, VII, VIII), así como también, el formato de autorización del director/a de la institución seleccionada (apéndice IV).

objetivos, métodos, beneficios previstos, potenciales riesgos y/o incomodidades que ésta pueda acarrear. La aceptación debe ser formulada en término de consentimiento, autorizando su participación voluntaria en la investigación.”

SEGUNDA PARTE

5. Análisis

En el presente capítulo se desarrolla el análisis de los datos producidos en la investigación.

El análisis se estructura en dos secciones. En la primer sección se realiza una descripción sistémica del problema *bullying*. En tanto que, en la segunda sección corresponde a una síntesis sistémica de la problemática estudiada.

5.1. Descripción sistémica de la problemática *bullying*

Se realiza a continuación una descripción de la problemática *bullying* a través de cuatro dimensiones sistémicas definidas desde el marco teórico-metodológico: problema, dinámica, estructura y semántica.

5.1.1. Dimensión del problema

5.1.1.1. Definición del problema: ¿Qué se entiende por *bullying*?

Existen diferentes matices en las percepciones sobre la problemática *bullying*, pero en general los diferentes participantes coinciden que constituye un modo de relacionarse problemático entre pares asociado al malestar o sufrimiento en alguno(s) integrantes(s).

Se presentan a continuación algunas definiciones asociadas a la problemática *bullying*, según los diferentes participantes.

- *Las percepciones de los estudiantes*

Los estudiantes proponen diferentes definiciones de lo que para ellos corresponde a una situación de *bullying*. Algunos ejemplos son los siguientes:

“El año pasado, no en nuestra clase. (...) yo creo que no tenían mucha idea de lo que hacían, pero ta, perdón la palabra... pero se iban al carajo con lo que hacían. Había una niña que había sufrido cáncer. Y cada vez que ella quería decir algo, le decían: callate que vos te vas a morir. (...) O sino otra que era adoptada y le pasan diciendo... callate adoptada no se que... Todos los días..” (E.4)

“A mi me pasó que en la escuela me decían bola de fraile. Me decían cosas que me hacían sentir mal. Me hacian bullying digamos. Y a mi me afectaba, me ponía a llorar.” (E.31)

“Yo tenía un compañero que todos le molestaban porque era gay (...) él siempre terminaba llorando.” (E.44)

“Si, en la escuela unos compañeros no me dejaban estar junto a ellos porque no tenía la misma cantidad de dinero que ellos y si me acercaba me empujaban y me insultaban haciéndome sentir muy mal.” (E.54)

“(...) me había puesto lentes y toda la clase se reía de mí y me decían cuatro ojos. En la otra yo le había preguntado a alguien si quería ser mi novia me dijo que no y había un grupo que me decía siempre fracasado.(...)” (E.70)

“Bueno digamos que antes era por mi color, siempre cuando estaba en el otro liceo me molestaban mucho.” (E.80)

“Un compañero (...) me molestaba siempre por mis operaciones.” (E.94)

Los fragmentos de los relatos coinciden en un modo de relación que genera malestar o sufrimiento y se extiende en el tiempo, donde una característica de un sujeto en algunos de sus planos existenciales, se transforma en un elemento para molestarlo, aislarlo o maltratarlo.

Una sistematización general de las opiniones de los estudiantes revela que el problema *bullying* se entiende como un patrón indeseable de relación entre pares, donde se presenta uno o varios de los siguientes acciones: molestar (26%); maltratar (22%); hacer sentir mal (21%); agredir (15%); burlarse (14%); insultar (8%); acciones negativas (8%); discriminar (7%); otro valores menores frecuentes (lastimar, acosar, golpear, humillar, abusar y herir) corresponde (16%).

- *La percepciones de los adultos de la institución*

Algunas de las situaciones que para la percepción de los adultos corresponde a la problemática mencionada:

“Un alumno que bajaba a la cantina durante los recreos y acosaba y amenazaba a los alumnos de un año inferior para que le dieran dinero.” (A.1.20)

“Un grupo de chicas molestaba a otras que no pertenecían a su grupo, que ellas consideraban que era “el de las lindas” de su generación.” (A.1.9)

“Formar un grupo de WhatsApp con la foto de un compañero y utilizarlo para burlarse de él.” (A.1.2)

“(…) crearon un facebook falso y subían fotos, sin su consentimiento, poniendo cualquier cosa, burlándose y gente que comentaba...(…) comenzaron a aislar, pero después ya, no solamente aislar y marcarle bueno, que no integra ese grupo, sino que burlarse (...)” (A.1.2)

“Y básicamente acá el bullying que han sufrido los gurises, el que más se ve, es lo que ellos le llaman el “escrache”, que es que se sacan un foto y la publican en el whatsapp y todos se ríen de esa persona, por esa foto. Es es el que esta más que nada instaurado ahora, el que está de moda (...) es el clasico “meme” que hay en las redes sociales, es el bullying de hoy en día que hay acá, más que el apartamiento social o el ponerle un sobrenombre a otro que no le gusta”. (A.1.5)

Desde la perspectiva de los adultos de la institución, se establece una caracterización asociada a acciones negativas en una trama de interacción, donde la burla aparece como una redundancia. Esto no corresponde con situaciones puntuales, sino que refiere a un conjunto de secuencias de interacción extendidas en el tiempo.

En relación al análisis de los cuestionarios y entrevistas a los adultos de la institución se desprende: acoso (40%), hostigamiento (16%), molestar (16%), maltrato (11%), discriminar (11%), agresión (10%), violencia (6%), abuso (4%) y burla (4%).

- *Las percepciones de los adultos de la familia*

Algunas de las situaciones que los adultos identifican como *bullying* refieren a:

“Toda forma de discriminación física, verbal, ideológica, que utilizan distintos grupos o individuos para agredir, menospreciar o burlarse de distintas personas o individuos con el fin de socavar su confianza en detrimento de su seguridad emocional o física.” (A.F.37)

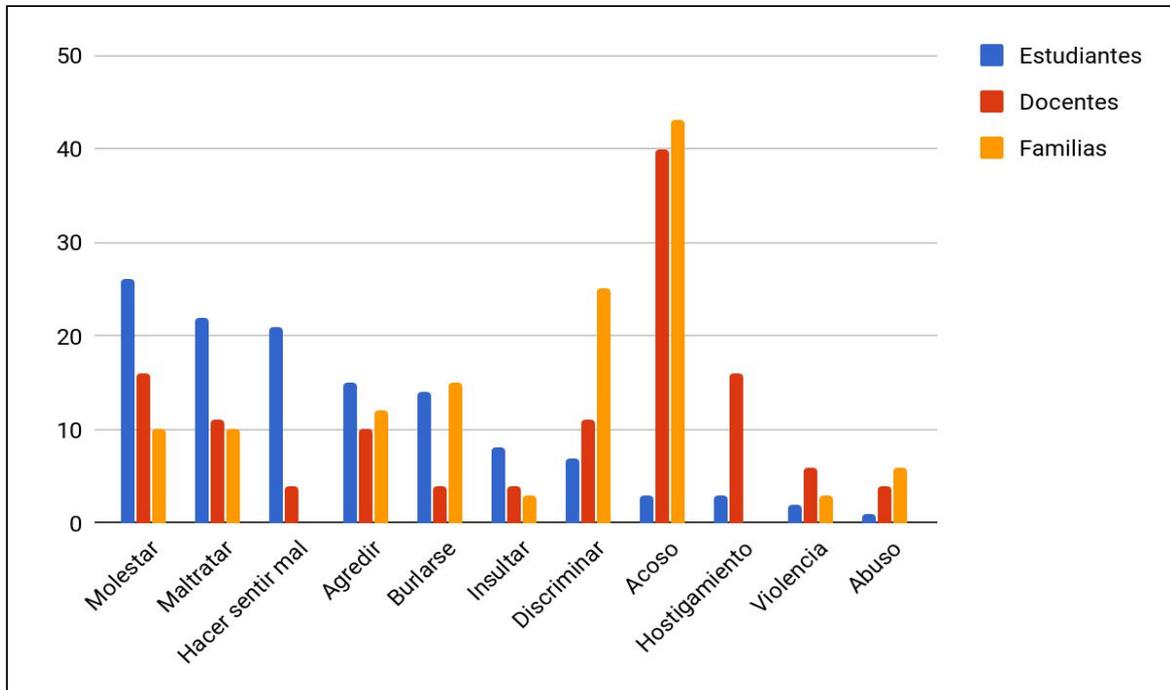
“Es la burla, acoso, agresión, etc. en forma sostenida. Por un grupo que siente cierto poder sobre otro joven que normalmente es rechazado y se encuentra en una situación vulnerable.” (A.F.46)

Los adultos de la familia entienden por *bullying* los siguientes términos: acoso (43%), discriminación (25%), burla (15%), maltrato (10%), agresión (10%), molestar (10%), humillar (6%) y abuso (6%).

- *Articulando percepciones*

Existe una variedad de términos utilizados para definir la problemática *bullying*: en los estudiantes prevalece una referencia asociada a molestar (26%), maltratar (22%) y hacer sentir mal (21%); en tanto que, en los adultos de la institución educativa se concentra en acoso (40%), hostigamiento (16%) y molestar (16%); y en los adultos de la familia, acosar (43%), discriminación (25%) y burla (15%). Esta relación se ilustra en el gráfico N°3:

Gráfico N°3. Contraste de percepciones sobre la definición del problema *bullying*



Como se ilustra en el gráfico precedente, los adolescentes tienen una percepción menos conceptualizada del asunto, lo ven en términos más cotidianos, en cambio los adultos de la familia o de la institución educativa, ya tienen un atravesamiento de otros discursos conceptualizados desde la teoría, del periodismo u otros fuentes.

5.1.1.2. Atribución causal. ¿Por qué sucede este problema?

- *Las percepciones de los estudiantes*

Tabla N°6. Atribución causal del problema según la percepción de los estudiantes

Categorías	Fr.(%)	Fragmentos ilustrativos
Dificultades con las diferentes formas de ser	39%	<i>“Esto sucede porque al convivir con otras personas surgen diferencias y algunas veces al “distinto” lo molestan por ser así” (E.125)</i>

Problemas personales	24%	<i>“Se sienten mal (por algo personal) y se sienten mejor haciéndole daño a otra persona” (E.53)</i>
Sentirse superior	21%	<i>“Esto sucede gracias a la sensación de superioridad que los que la ejercen tienen” (E.126)</i>
Dificultades de autoestima	18%	<i>“Tal vez la persona que hace bullying no se siente suficiente consigo mismo.” (E.103)</i>
Problemas familiares	15%	<i>“Para mi bullying es molestar a una persona entre varios debido a que “a veces” tienen problemas en sus casas y lo reflejan molestando a un tercero para que ellos se sientan mejor.” (E.112)</i>
Diversión	13%	<i>“Porque hay gente que molesta a los demás solo porque se creen que es divertido. La palabra molestar no alcanza para describir lo que hacen.” (E.98)</i>
Dificultad con la empatía	8%	<i>“Si que muchas veces las personas que hacen no se imaginan lo que se siente por eso muchas veces, siguen y no paran.” (E.14)</i>
Dificultades de comunicación	6%	<i>“Porque la persona a quien agreden no dice nada y eso hace que siga pasando.” (E.88)</i>
Llamar la atención	6%	<i>“Porque capaz que el chico que lo hace quiere llamar la atención.” (E.83)</i>
Sin razón	4%	<i>“Molestar, agredir, insultar, etc. a una persona sin razón” (E.3)</i>
Naturaleza humana	1%	<i>“(…) porque así es la humanidad.” (E.73)</i>

- *Las percepciones de los adultos de la institución educativa*

Tabla N°7. Atribución causal del problema según la percepción de los adultos de la institución educativa

Categorías	Fr.(%)	Fragmentos ilustrativos
Situaciones familiares	36%	<i>“El tema arranca desde la casa (suspiro), algunos vienen con muchos problemas de la casa, padres separados, problemas y ta... como decimos se desahogan acá.” (A.1.10)</i>

Dificultades con las diferentes formas de ser	36%	<i>“Las causas son más o menos las mismas, las características físicas, el color de piel, las características personales... el ser diferente de alguna manera.” (A.I.1)</i>
Llamar la atención de adultos o pares	24%	<i>“También puede ser una forma de llamar la atención del adulto”(A.I.12)</i>
Incidencia de los medios masivos de comunicación	20%	<i>“(...) presión mediática por alcanzar la popularidad” (A.I.11)</i>
Dificultades de autoestima	20%	<i>“En mi opinión suele presentarse por falta de autoestima de la víctima” (A.I.14)</i>
Problemas personales	16%	<i>“Tiene algún problema personal el que acosa.” (A.I.19)</i>
Sociedad	12%	<i>“Porque es una forma de violencia y es parte de nuestra sociedad. Es como la violencia de género y otros tipos de discriminación que se manifiesta en nuestro entorno.” (A.I.20)</i>
Estándares estéticos o estereotipos	12%	<i>“Hoy es una realidad, que más allá de lo institucional que es cierto.. o sea que hay un sujeto de propaganda, modelos y un montón de cosas, que juegan ahí también. Porque todo el tema de cuando no... con el tema de los estereotipos (...)” (A.I.24)</i>
Dificultades de empatía	12%	<i>“No sienten empatía por los demás (...)” (A.I.2)</i>
Dificultades de comunicación	12%	<i>“Tiene dificultad en expresar lo que le está pasando”. (A.I.2)</i>
Sistema educativo	8%	<i>“Hay una cuestión de la dinámica institucional que es perversa con los chiquilines (...) No genera el acercamiento del mundo adulto, con el mundo de los chiquilines, al contrario, separa, distancia y no hay siempre un abordaje en primer lugar de lo humano, por sobre lo académico. Seguimos teniendo un sistema educativo, que prioriza lo académico, la compartimentación en asignaturas y no los espacios de encuentro, de diálogo del conocimiento, y en donde el adulto está siempre en un lugar de autoridad de... y no en un lugar de cercanía.” (A.I.21)</i>
Naturaleza humana	8%	<i>“(...) y yo creo que, varias cosas, primero es un... me parece que está en la naturaleza humana.” (A.I.5)</i>
Inmadurez	8%	<i>“(...) puede ser por inmadurez.” (A.I.4)</i>

Dificultades de los docentes	8%	<p><i>“Hay una cuestión también de la corporación docente que para mí no está dispuesta a modificar de raíz ciertas cosas. Porque yo creo que la enorme mayoría de los docentes de secundaria no bancan a los adolescentes. Estoy convencido de eso.” (A.I.21)</i></p> <p><i>“Totalmente convencida contigo. Totalmente convencida.” (A.I.18)</i></p>
------------------------------	----	---

- *Las percepciones de los adultos de la familia*

Tabla N°8. Atribución causal del problema según la percepción de la familia

Categorías	Fr.(%)	Fragmentos ilustrativos
Situaciones familiares	38%	<i>“Situaciones que se viven en sus casas y luego las trasladan a compañeros que de alguna manera ven como más débiles” (A.F. 26)</i>
Dificultades con las diferentes formas de ser	36%	<i>“Discriminar a una persona por ser diferente del resto” (A.F.19)</i>
Falta de valores	23%	<i>“Por falta de valores y no enseñarles a respetar al otro tal cual es.” (A.F. 22)</i>
Problemas en la sociedad	17%	<i>“Considero que sucede porque la sociedad esta perdiendo los valores y el respeto por el resto” (A.F.18)</i>
Dificultades de autoestima	14%	<i>“(…) dificultades a nivel de autoestima” (A.F.5)</i>
Falta de empatía	8%	<i>“Porque los niños no tienen filtro, dicen y hacen cosas sin pensar que están haciendo daño.” (A.F.28)</i>
Llamar la atención de los pares	8%	<i>“Necesidad de llamar la atención” (A.F. 5)</i>
Responsabilidad de la institución educativa	6%	<i>“Falta de control en la Institución” (A.F. 3)</i>
Naturaleza humana	4%	<i>“Por la naturaleza humana” (A.F. 5)</i>
Falta de cohesión grupal	2%	<i>“Pienso que si hay un grupo todo unido no pasan esas cosas.” (A.F. 45)</i>

- *Articulando percepciones*

Las diferentes perspectivas despliegan un mosaico de razones o posibles explicaciones a la problemática del *bullying*. Dichas explicaciones se asocian con aspectos macrosociales (sociedad violenta, incidencia de los medios de comunicación, cumplimiento de estereotipos y/o estándares estéticos), aspectos escolares (rigidez de la estructura del sistema educativo, falta de disponibilidad emocional por parte de los docentes, responsabilidad de la institución educativa, falta de cohesión grupal), aspectos familiares (conflictos o problemáticas en el núcleo familiar, llamar la atención de los adultos de la familia), aspectos vinculares entre pares (llamar la atención de los pares, sentirse superior, divertirse, dificultades en el reconocimiento y respeto de las diferencias), aspectos personales (disminución de la autoestima, falta de empatía, problemáticas individuales varias, dificultades de comunicación, inmadurez) y hasta aspectos biológicos (naturaleza humana).

Una síntesis de perspectivas revela que los valores más frecuentes son la dificultad por el respeto a las diferencias, conflictos familiares y problemas personales de diferente índole.

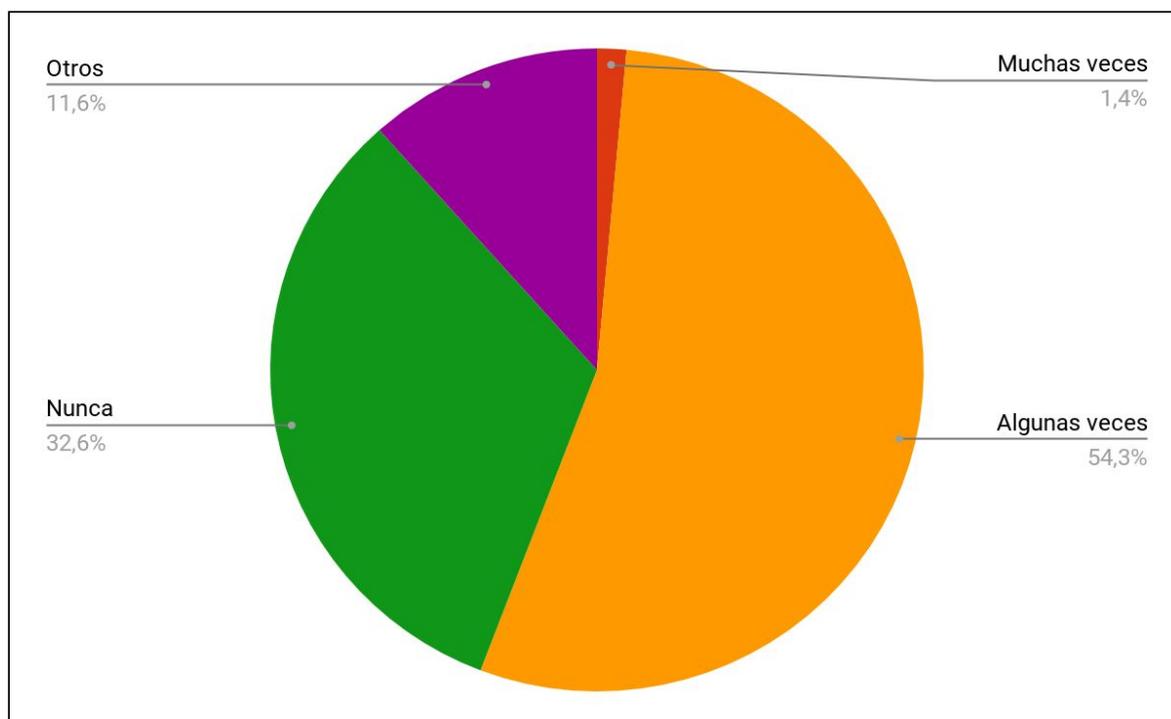
La problemática *bullying*, parece ser una problemática que expresa otros problemas, ausencias o dificultades en diversos escenarios de interacción social, combinados con una serie de singularidades de los sujetos. Cuando éstos quedan enredados en una trama rígida de lugares -agresor-víctima-observador- expresan un malestar o sufrimiento donde el contexto es una clave para entender su significado.

5.1.1.3. Temporalidad del problema. ¿Con qué frecuencia se presenta el problema?

- *Las percepciones de los estudiantes*

Se presentan los resultados asociados a la percepción de la frecuencia del problema por parte de los estudiantes en el gráfico N°4.

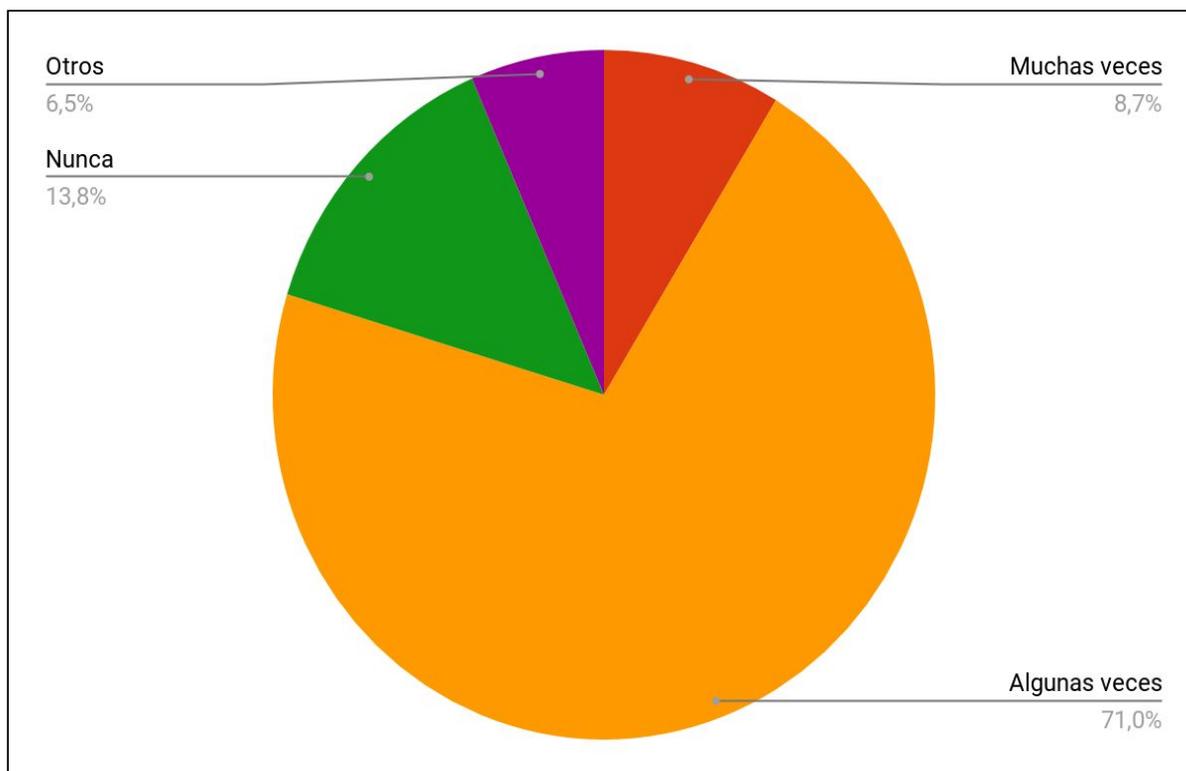
Gráfico N°4. Frecuencia del problema en los grupos según los estudiantes



Como se desprende del análisis del gráfico precedente, la frecuencia prevalente del problema en los grupos -tomando como referencia un promedio general, existiendo matices entre cada grupo- se asocia con *algunas veces* con un 54,3%, en relación a la opción *nunca* correspondiente a un 32,6%. Otros valores menos significativos refieren a *otros* con un 11,6%, donde se engloban opiniones como “sucedió una vez”, “pocas veces”, entre otras. Finalmente, se observa un valor muy poco frecuente acerca de *muchas veces* con un 1,2%.

Por otro lado, los datos cambian significativamente al explorar la percepción del problema con una referencia macrosistémica (liceo), tal como se observa en el gráfico N°5:

Gráfico N°5. Frecuencia del problema en el liceo según los estudiantes



Aquí la distribución de los valores se concentra de forma significativa en *algunas veces* con un 71%, los valores de *nunca* se sitúan en un 13,8%, en tanto que, los valores de *muchas veces* aumentan a 8,7%. Finalmente, otros valores disminuyen a 6,5%.

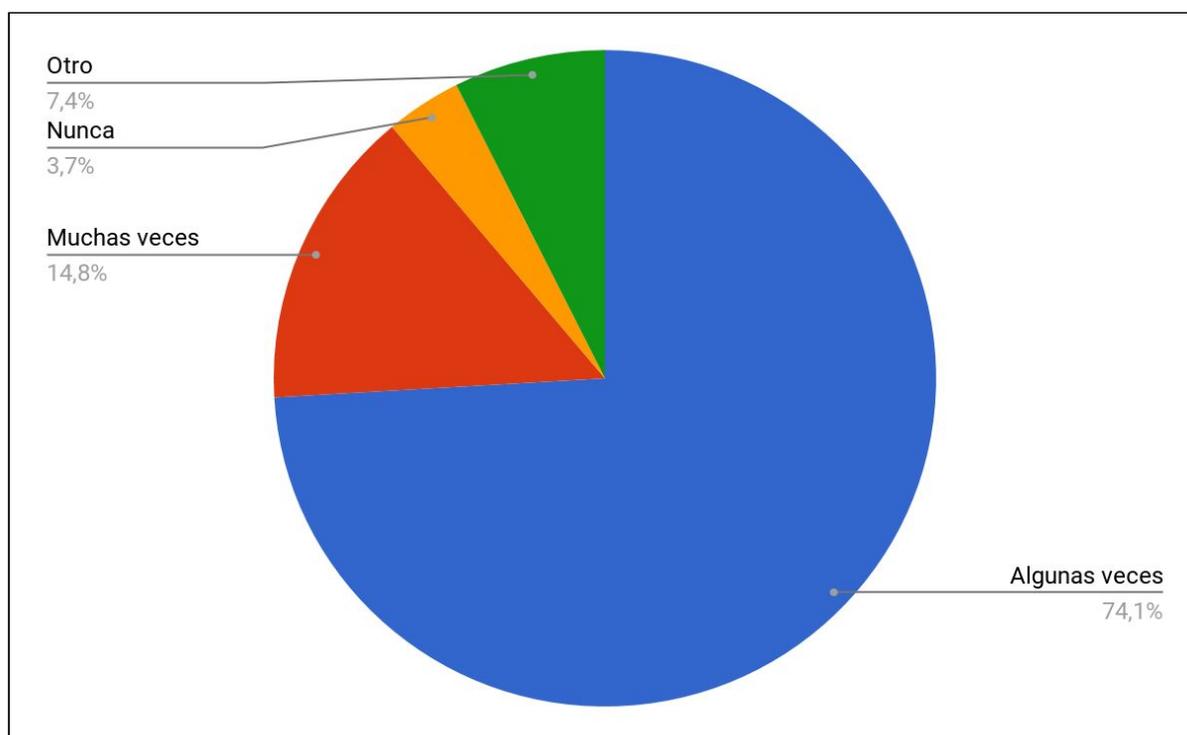
Los datos relevados resultan consistentes con las investigaciones presentadas en los antecedentes nacionales, donde la alta prevalencia del valor "*algunas veces*", tiene una razonable relación con las cifras de 15-20% formuladas en diversas investigaciones de corte cuantitativo presentadas anteriormente.

Finalmente, se observa una variación significativa en las perspectivas sobre el grupo, en contraste con el liceo a nivel global. Una posible interpretación de esta variación, puede vincularse a que la segunda referencia (liceo), incluye un registro más amplio de situaciones por parte de los sujetos -asociadas a los demás grupos-.

- *Las percepciones de los adultos de la institución educativa*

Los resultados asociados a los relatos en las entrevistas y las opiniones en los cuestionarios sitúan la frecuencia con las siguientes proporciones:

Gráfico N°6. Frecuencia del problema en el liceo según los adultos de la institución educativa

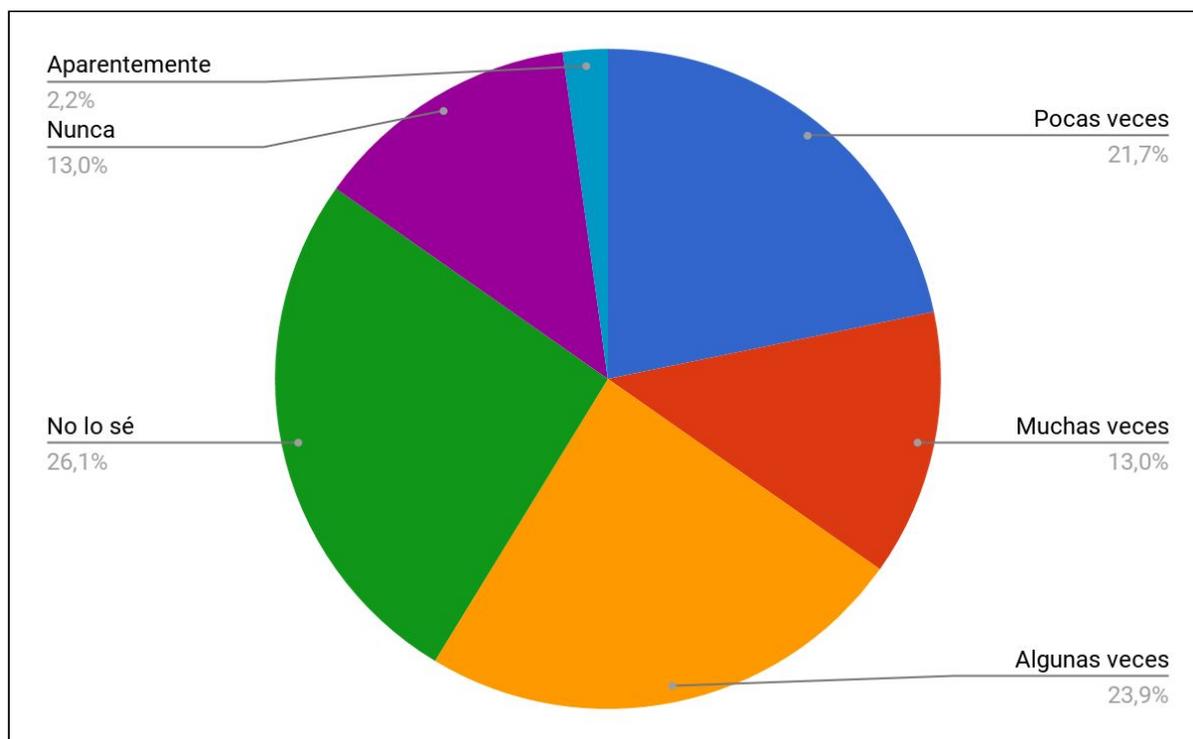


Los resultados revelan una alta concentración de respuestas asociadas a la frecuencia “algunas veces” con un 74,1%, en tanto que la presencia de valores “muchas veces” se sitúa en un 14,8%. Finalmente, el valor “nunca” desciende a un 3,7%.

- *Las percepciones de los adultos de la familia*

El registro de los familiares incluye otros valores en relación con los anteriores gráficos (“pocas veces” y “no lo sé”), que surgen al revisar la aplicación del cuestionario a los estudiantes y docentes.

Gráfico N°7. Frecuencia del problema en el liceo según los familiares



En los registros de los familiares de los estudiantes se puede observar una distribución heterogénea de los valores. El valor levemente predominante es “no lo sé” situado en un 26,1%, seguido por “algunas veces” 23,9% y “pocas veces” 21,7%. Con menor incidencia, los valores referidos a “muchas veces” y “nunca” acumulados un 13%.

- *Articulando percepciones*

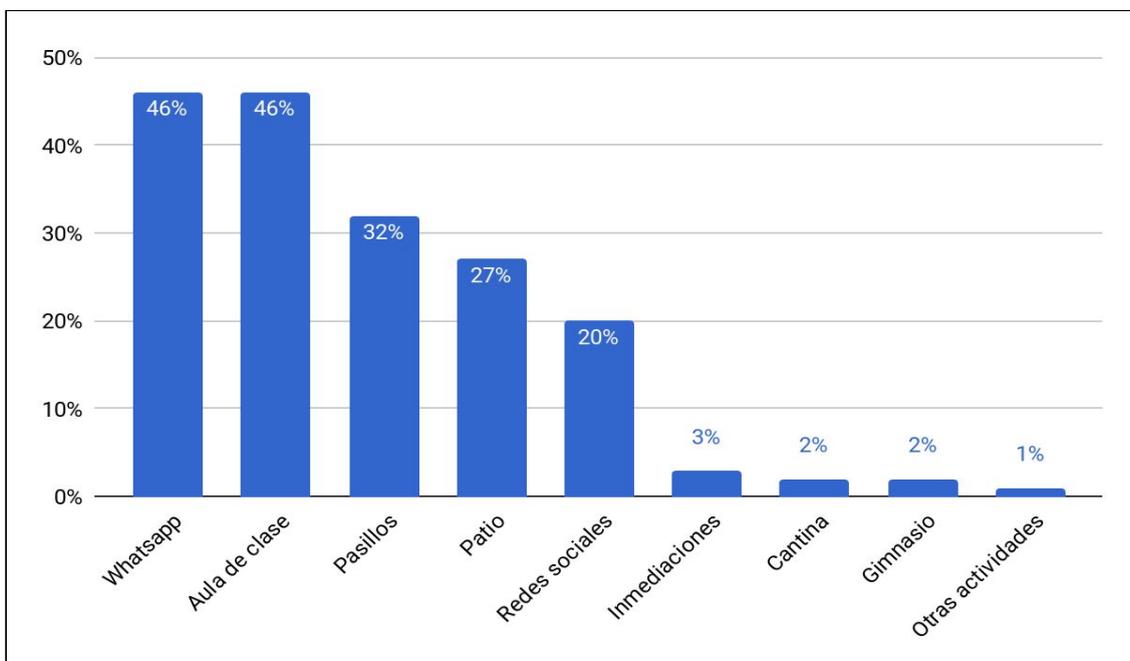
Existe una cierta proximidad entre las percepciones de los adultos de la institución educativa y los estudiantes respecto a la frecuencia del problema, considerando que la problemática *bullying* se presenta algunas veces con valores que oscilan entre 74% en los adultos de la institución y 71% para los estudiantes.

Los valores de los adultos de la familia tienen una distribución de los valores dispersa, existiendo cierta discrepancia al respecto con las otras perspectivas. Algunas posibles explicaciones de esta diferencia, refieren a contar con la opinión de un número menos representativo de familiares con respecto a los anteriores participantes, algunas modificaciones en el instrumento de recolección de datos, así como también, se puede inferir que no es lo mismo la percepción de quienes viven el liceo desde fuera de quienes lo viven desde dentro, lo que puede incidir en que los primeros tengan menores registros sobre el problema que los segundos.

5.1.1.4. Marco situacional: ¿Dónde se desarrolla este problema y quiénes están presentes?

- *Las percepciones de los estudiantes*

Gráfico N°8. Marco situacional del problema según los estudiantes

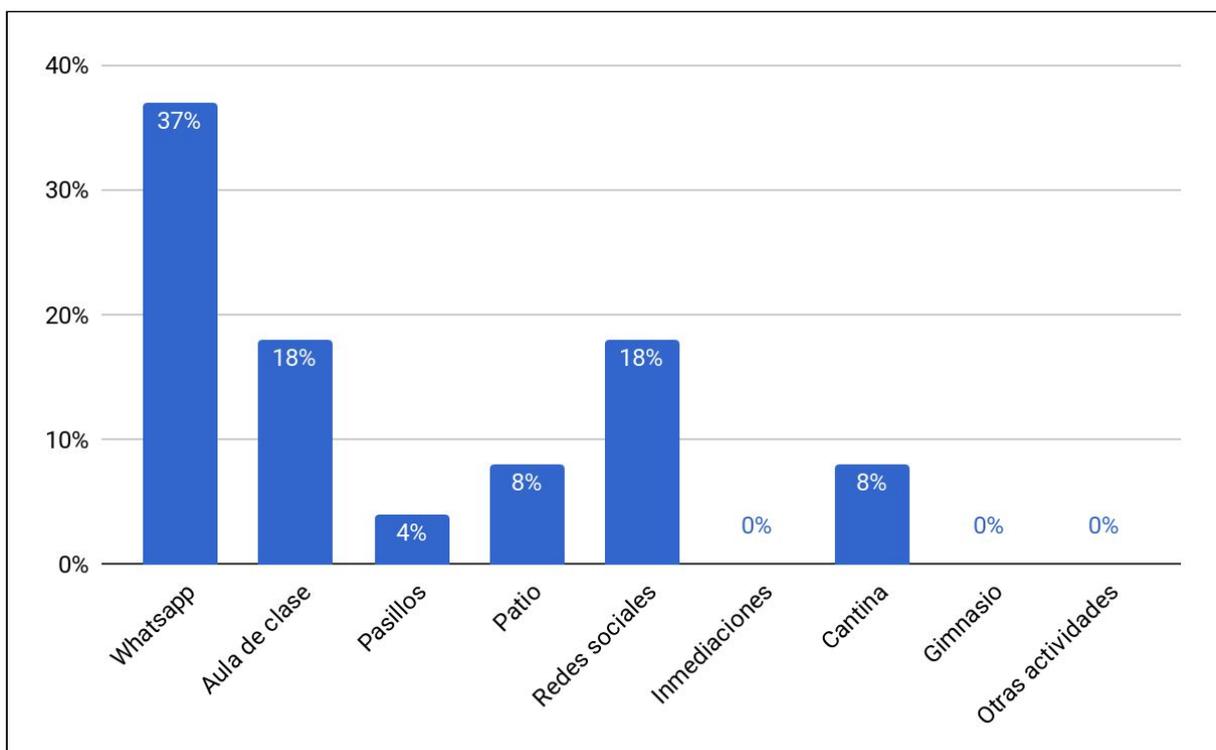


Según los relatos de los estudiantes, las situaciones problemáticas se desarrollan preferentemente en momentos donde no hay adultos presentes. Sin embargo, las situaciones suceden en muchas oportunidades con adultos de la

institución (como por ejemplo en el aula), en la dimensión estructural se ampliará el análisis de esta situación.

- *La percepciones de los adultos de la institución*

Gráfico N°9. Marco situacional del problema según los adultos de la institución educativa

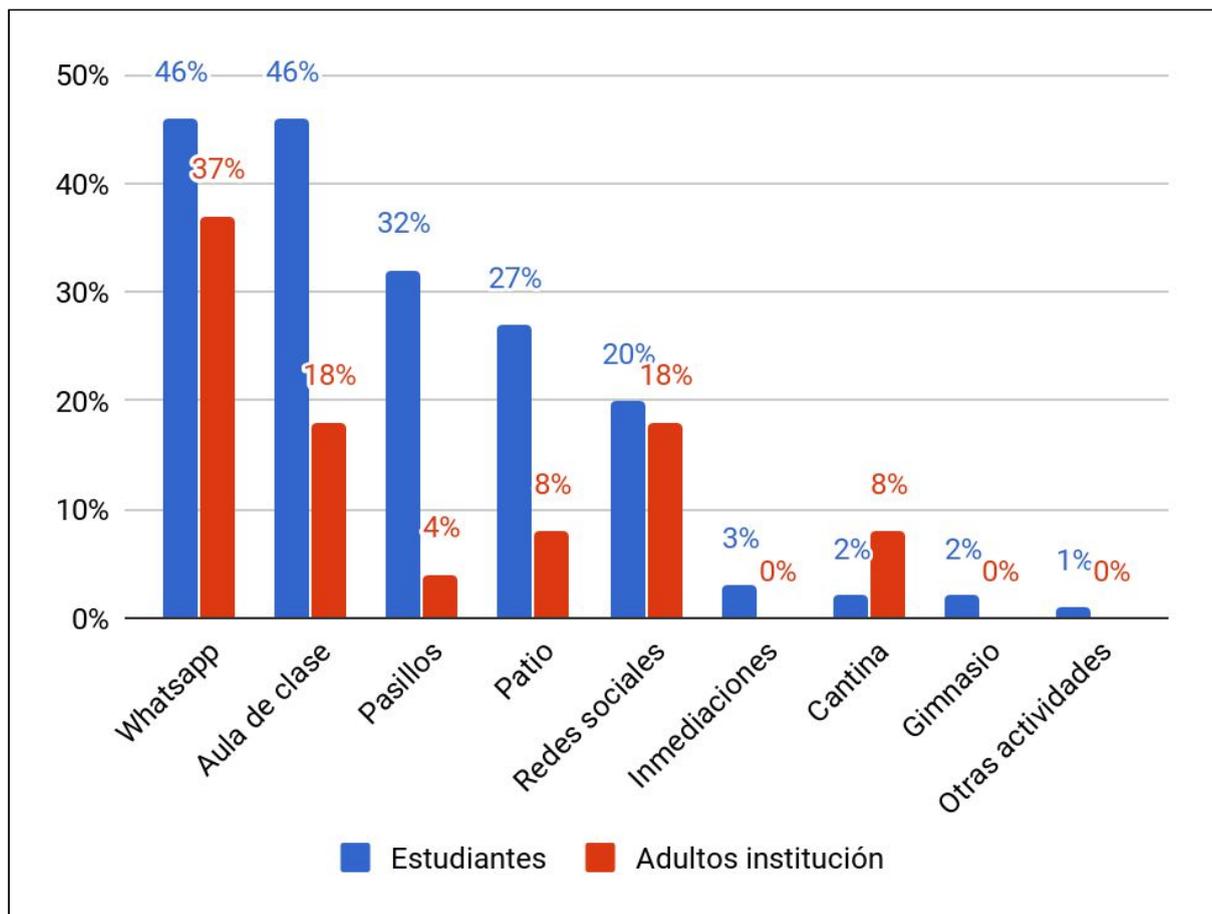


- *La percepciones de los adultos de la familia*

Sobre este ítem no hay datos consistentes para presentar por parte de los adultos de la familia. En los campos abiertos, los adultos de la familia no detallan con precisión sobre esta información y no existió un campo específico para relevar este aspecto. Los adultos de la familia, al no participar de la cotidianeidad de la dinámica interna del centro escolar, es probable que no tengan registros tan detallados al respecto.

- *Articulando percepciones*

Gráfico N°10. Contraste de percepciones entre estudiantes y adultos de la institución respecto al marco situacional del problema



El contraste de percepciones revela una discrepancia significativa entre los estudiantes y los adultos de la institución educativa. Los estudiantes refieren una mayor incidencia del problema que los adultos de la institución. Los registros donde existe mayor discrepancia son aula de clase, pasillos y patio. En tanto que, los valores con menor discrepancia entre percepciones son mensajería instantánea (Whatsapp) y redes sociales.

Respecto a quiénes se encuentran presentes cuando se generan situaciones asociadas al problema son mayoritariamente estudiantes. Sin embargo, existen numerosas experiencias donde se encuentran los adultos presentes, teniendo diferentes reacciones que van desde dejarlo pasar hasta intervenir sobre el problema.

La alta discrepancia de percepciones del problema en el sistema aula entre los adultos de la institución y los estudiantes, podría asociarse con dos aspectos fundamentales. Por un lado, se podría vincular con la existencia, dentro del contexto de clase, de un límite subsistémico rígido entre el subsistema estudiantes (el que se organiza, muchas veces, en torno a alianzas, coaliciones y lealtades) y el subsistema docente (que en general está solo y enfrenta la tarea de tener que realizar estrategias homeostáticas frente a la natural dispersión que ofrece el sistema aula). Esta estructura y dinámica, que caracteriza a dicho sistema, es probablemente uno de los factores por los que las situaciones de *bullying* no traspasen el límite subsistémico y por ende no lleguen al conocimiento explícito de los docentes. Por otro lado, podría deberse a una limitación por parte de los adultos en reconocer la existencia del problema.

5.1.1.5. Atribución de la gravedad: ¿Qué consecuencias se asocian con el problema?

- *Las percepciones de los estudiantes*

Tabla N°9. Atribución de la gravedad del problema según la percepción de los estudiantes

Categorías	Fr.(%)	Fragmentos ilustrativos
Sentirse mal	38%	<i>“Lleva a la persona a hacerla sentir mal consigo misma” (E.7)</i>
Suicidio	6%	<i>“Porque hay algunos casos de bullying que llevan al suicidio.” (E.25)</i>
Trauma psicológico	4%	<i>“El chiquilin va a quedar trastornado para siempre, no se le va a ir.” (E.26)</i>

Disminución del rendimiento académico	3%	<i>"(...) no rinde igual académicamente". (E.31)</i>
Autolesionarse	1%	<i>"Puede llegar a que la víctima se autolastime (...)." (E.11)</i>
Dejar de asistir al liceo	1%	<i>"Si por un grupo de whassapp. No ir más al colegio." (E.40)</i>

- *La percepciones de los adultos de la institución educativa*

Tabla N°10. Atribución de la gravedad del problema según la percepción de los adultos de la institución educativa

Categorías	Fr.(%)	Fragmentos ilustrativos
Sentirse mal	22%	<i>"Entonces el niño que sufre. No sufre sólo mientras está acá dentro" (A.I.1)</i>
Disminución del rendimiento académico	14%	<i>"No se van a sentir cómodos e incluso a veces vemos como influye en el aprendizaje". (A.I.2)</i>
Dejar de asistir al liceo	11%	<i>"Las ganas de no venir más al liceo (...)" (A.I.1)</i>
Autolesionarse	7%	<i>"(...) ahora nos enteramos que ha tenido intentos de cortes" (A.I.3)</i>
Suicidio	7%	<i>"(...) afectando sobre todo a la víctima a la cual se le quita hasta las ganas de vivir en los casos extremos." (A.I.1)</i>

- *La percepciones de los adultos de la familia*

Tabla N°11. Atribución de la gravedad del problema según la percepción de los adultos de la familia

Categorías	Fr.(%)	Fragmentos ilustrativos
Sentirse mal	18%	<i>"Socava su confianza en detrimento de su seguridad emocional" (A.F.37)</i>
Dejar de asistir al liceo	2%	<i>"No quería ir al liceo." (A.F.25)</i>
Suicidio	2%	<i>"El bullying ha costado víctimas, que no han querido vivir mas." (A.F.17)</i>

- *Articulando percepciones*

Las percepciones entre los diferentes participantes le atribuyen una gravedad alta al problema. Existe un fuerte consenso entre las diferentes perspectivas en reconocer que la problemática *bullying*, lleva a que los sujetos se sientan mal. Otras consecuencias negativas expresadas por los participantes son dejar de asistir al liceo, suicidio, disminución del rendimiento académico, traumas psicológicos y autolesiones.

La categoría “sentirse mal”, incluye una amplia variedad de expresiones de malestar, fundamentalmente asociada con aspectos afectivos y psicológicos (tristeza, sufrimiento, baja autoestima, desmotivación, autoconcepto desvalorizado). Esta categoría es consistente con los antecedentes de la problemática *bullying* expuestos en el capítulo 2, especialmente lo relativo a problemática *bullying* e incidencia negativa en salud mental. Cabe destacar, que en relación a la perspectiva de los estudiantes, existe una clara existencia de los medios masivos de comunicación en la percepción de esta variable, muchos de los estudiantes en la entrevista grupal comentaban: “yo vi una película que...”, “en youtube aparecía un video que...”, “en cartoon network hay un programa que...”, entre otras referencias asociadas a las consecuencias de esta problemática.

5.1.1.6. Funciones del problema: ¿Qué beneficios secundarios tiene el problema *bullying*?

En esta sección se realizará un análisis de los posibles beneficios secundarios como una función del problema. En el apartado de discusión de resultados se profundizará en el análisis de la función homeostática del problema.

- *Las percepciones de los estudiantes*

Tabla N°12. Funciones del problema según la percepción de los estudiantes

Categorías	Fr.(%)	Fragmentos ilustrativos
Descargar agresividad de otros problemas personales u olvidarse de ellos	22%	<i>“Por que hay personas que tienen problemas familiares personales y se desquitan con otros así provocan bullying (...).”</i> (E.10)
Llamar la atención de los pares (asociado a la popularidad o poder)	21%	<i>“Porque alguien se burla por algun defecto que tiene otra persona para sentirse superior.”</i> (E.16)
Divertirse	7%	<i>“Porque hay gente que molesta a los demas solo porque se creen que es divertido. La palabra molestar no alcanza para describir lo que hacen.”</i> (E.98)
Llamar la atención de adultos de la familia	2%	<i>“(...) porque hay personas que causan problemas para que sus padres les presten atención (...).”</i> (E.94)

- *La percepciones de los adultos de la institución educativa*

Tabla N°13. Funciones del problema según la percepción de los adultos de la institución educativa

Categorías	Fr.(%)	Fragmentos ilustrativos
Descargar agresividad de otros problemas personales u olvidarse de ellos	16%	<i>“Que uno tiene su propia problemática en su casa y entonces después lo exponen acá.”</i> (A.I.8)
Llamar la atención de adultos de la institución o familia	15%	<i>“También puede ser una forma de llamar la atención del adulto.”</i> (A.I.12)
Llamar la atención de los pares (asociado a la popularidad o poder)	8%	<i>“Para mí los casos más notorios que hemos tenido acá de bullying, siempre cuando rascas el tema es ese (...) en el cual vos reconoces un grupo de chicas que son las divas, las populares, las exitosas (...).”</i> (A.I.1)

- *La percepciones de los adultos de la familia*

Tabla N°14. Funciones del problema según la percepción de los adultos de la familia

Categorías	Fr.(%)	Fragmentos ilustrativos
Llamar la atención de los pares (asociado a la popularidad o poder)	22%	<i>“(...) Llamar la atención y sentir que se maneja un supuesto poder (...)” (A.F.5)</i>
Descargar agresividad de otros problemas personales u olvidarse de ellos	4%	<i>“Mostrando los problemas ajenos, ridiculizando a otros, tal vez esconda sus propios problemas, desviando la atención hacia otras personas.” (A.F.44).</i>

- *Articulando percepciones*

Los relatos de los participantes sugieren una serie de beneficios secundarios asociados a dos de los lugares en esta trama relacional rígida y conflictiva: los actores de la violencia -quién realiza las agresiones- y los participantes -espectadores-.

Las categorías de análisis que emergen desde la sistematización de datos vinculados con esta variable refieren cuatro posibles beneficios: descargar agresividad asociada a otros problemas -fundamentalmente de índole personal y/o familiar-, llamar la atención de los adultos de la institución y/o familia, llamar la atención de los pares y divertirse. Los cuatro indicados se asocian con el lugar de quién agrede y los dos últimos se relacionan también con el lugar del espectador (participante). Este análisis resulta ilustrado de forma elocuente con una observación realizada en uno de los encuentros con los estudiantes:

C.O. En el momento que estábamos realizando la devolución de lo trabajado en la investigación -último encuentro con los estudiantes-, surge por parte de la psicóloga de la institución una propuesta interesante: pedirle a un grupo de estudiantes que representara lo que para ellos era una situación de bullying de forma espontánea. Luego de unos instantes de mirarse y ver quien haría la representación se levantaron tres estudiantes. Al empezar la representación uno de ellos tira al piso al otro y se ríe. Lo señala y se sigue riendo y mientras realiza un gesto de pegarle. Mira al otro estudiante que esta parado y mirando la situación -el cual también se

rie-. Éste último saca un celular y empieza a filmar la situación, mientras realiza un gesto alentando la situación.

Este fragmento expresa la trama relacional que se configura desde un interjuego lugares en la problemática *bullying*. Lo que hace uno de los sujetos genera un efecto en los otros y viceversa. Quién agrade está prestando atención a qué hace un tercero, cuando recibe la aprobación (riéndose, alentando, grabando) se configura esta dinámica problemática.

Queda por explorar que beneficio secundario -si es que existe-, vinculado al sujeto receptor de las agresiones en esta situación. Un pregunta central es: ¿qué hace que el sujeto quede en ese lugar?. Sin lugar a dudas, eso puede ser explicado por diferentes razones, entre ellas, podría existir cierta incidencia asociada a esta variable.

5.1.1.7. Soluciones intentadas: ¿Cómo se ha intentado resolver el problema?

- *Las percepciones de los estudiantes*

Tabla N°15. Soluciones intentadas según la percepción de los estudiantes

Categorías	Fr.(%)	Fragmentos ilustrativos
Hablar con un adulto de la institución	16%	<i>“Si, al ver que un compañero se vió afectado por esto mediante whatsapp decidí hablar con un adscripto.” (E.93)</i>
Insultar o golpear a quien agrade	10%	<i>“Fui víctima, 2 clases me rodearon (...) y me defendí rompiéndole la cara a uno y todos me dejaron en paz.” (E.73)</i>
Dialogar entre pares	10%	<i>“Muy pocas veces pero si reaccione primero hablando con ellos y siempre los terminaba separando y quedaron separados por muchos días.” (E.59)</i>
Hablar con sus familiares	10%	<i>“Si, al principio no hice nada, pero al final le terminé diciendo a mis padres.” (E.71)</i>

Empatizar con las personas damnificadas	8%	<i>“No estuve involucrado, solo me enteré de que le hacían bullying a una compañera, entonces fui y la traté de consolar y subirle el autoestima.”</i> (E.63)
No hacer nada	7%	<i>“Si, no hice nada”</i> (E.120)
Cambiarse de liceo	6%	<i>“Si, por un grupo de whatsapp. No ir más al colegio.”</i> (E.40)
Ignorar a quien agrede	4%	<i>“Si, me han hecho un poco de bullying al principio me afectó, pero después me di cuenta que ignorándolos es mejor (...).”</i> (E.102)
Alejarse de los sujetos que realizan acciones negativas	2%	<i>“Tomé distancia de quiénes me molestaban”</i> (E.68)
Cambiar la forma de ser	2%	<i>“Si, tuve que cambiar mi forma de ser.”</i> (E.128)

- *La percepciones de los adultos de la institución*

Tabla N°16. Soluciones intentadas según la percepción de los adultos de la institución educativa

Categorías	Fr.(%)	Fragmentos ilustrativos
Hablar del tema	60%	<i>“Nosotros siempre lo atacamos hablando, siempre.”</i> (A.1.2)
Mostrar películas, documentales u otros vídeos y reflexionar	30%	<i>“Yo el año pasado por ejemplo les pasé videos. Hay un video que circuló mucho por las redes sociales, el caso de Casey.”</i> (A.1.5)
Estar atentos a situaciones que suceden en el contexto escolar	15%	<i>“Como docente y como parte del equipo docente se debe trabajar para estar atentos a situaciones que se puedan presentar.”</i> (E.14)
Ir al teatro a ver obras vinculadas con la temática	15%	<i>“Este año se fue a ver una obra de teatro con todas las generaciones. Que trataba sobre el bullying”</i> (A.1.2)
Aplicar sanciones	11%	<i>“A veces hay sanciones como observaciones (...).”</i> (A.1.2)
Hacer encuestas	11%	<i>“Se han hecho encuestas anónimas (...).”</i> (A.1.1)

Actividades didácticas en clases (afiches en inglés, sensibilización con fotos, representaciones)	11%	C.O. Cuando iba subiendo la escalera vi en uno de los pasillos que había afiche hecho a mano en inglés: "STOP BULLYING".
Llamar a la familia	7%	<i>"Entonces ahí que llamé a los papás y muy sorprendidos, también eso llama la atención."</i> (A.I.3)
Separar a los estudiantes de grupo en la organización de un nuevo año académico	7%	<i>"Vamos rompiendo los grupos, de primero a segundo, de segundo a tercero, se van disolviendo esas cosas."</i> (A.I.2)
Reflexiones en campamentos o actividades recreativas	4%	<i>"Es muy importante el tema del campamento (...) por ejemplo hubo un antes y un después, con todos los gurises"</i> (A.I.5)

- *La percepciones de los adultos de la familia*

Tabla N°17. Soluciones intentadas según la percepción de los adultos de la familia

Categorías	Fr.(%)	Fragmentos ilustrativos
Hablar sobre el tema	70%	<i>"Yo hablar con mi hijo siempre del tema."</i> (A.F.8)
Estar atento ante situaciones	11%	<i>"Estar atento, hablarlo y actuar en consecuencia con nuestros hijos."</i> (A.F.37)
Fortalecer la autoestima	8%	<i>"Los padres fortaleciendo mecanismos de autoestima y confianza."</i> (A.F.40)
Comunicarse con adultos del liceo	6%	<i>"Estar en contacto con el personal del liceo para comunicar si detecto alguna situación extraña."</i> (A.F.9)
Hablar con otros estudiantes	4%	<i>"Dialogar con mi hija y si se da con sus compañeros también"</i> (A.F.32)
Hablar con adultos de otras familias	2%	<i>"Hablar con los padres de (...) "</i> (A.F.14)

- *Articulando percepciones*

En relación a las percepciones de los participantes respecto a cómo resolver el problema existe una gama muy diversa e interesante de categorías.

En lo que refiere a la perspectiva de los estudiantes se identificaron diferentes categorías. Éstas podrían reagruparse en: a) soluciones funcionales (dialogar entre los involucrados en el conflicto, tomar distancia de la situación conflictiva, búsqueda de ayuda a otros para resolver el problema a adultos institución, adultos familia, pares; b) soluciones disfuncionales (acciones violentas -golpear o insultar-, indiferencia -hacer de cuenta que no pasa nada-, cambiar la forma de ser¹¹, no saber que hacer y c) soluciones por agotamiento (abandonar el territorio -cambiarse de liceo, dejar de asistir a la institución-).

Un aspecto relevante en el análisis de datos refiere a que muchos estudiantes expresan un manejo reducido de estrategias de resolución de conflictos, habilidades de comunicación y otras estrategias socioemocionales, asociadas a la empatía, alfabetización emocional, entre otras.

Con relación a las percepciones de los adultos de la institución educativa, las soluciones tienen una fuerte relación con su roles y funciones en el contexto educativo. Entre las soluciones propuestas se identifican: a) soluciones mediante el diálogo y la reflexión en diferentes formatos (hablar exclusivamente, mostrar documentales, videos, películas e intercambiar, ir a ver una obra de teatro y hacer charlas); b) soluciones didácticas (hacer trabajos en asignaturas vinculadas al tema), c) soluciones preventivas (monitorear, relevar opiniones, cambiar a estudiantes de grupos en un nuevo año escolar), d) soluciones disciplinarias (aplicar sanciones como observaciones o suspensiones, llamar a la casa¹²) y e) soluciones alternativas (estrategias utilizadas con menor frecuencias orientadas a dinámicas de representación o vivenciales en campamentos).

Siguiendo con la percepción de los adultos, los diferentes registros recabados refieren a que las soluciones intentadas son una puesta en marcha de ensayo y

¹¹ Podría interpretarse como un aspecto positivo o negativo considerando el contexto relacional que se tome como referencia. Es decir, en su aspecto negativo podría asociarse a un sujeto que se ve obligado a cambiar su manera de ser para ser aceptado, así como también, en su aspecto positivo quién derivado de un proceso de reflexión e intersubjetivo puede transformar aspectos de su existencia para fortalecer vínculos, desarrollarse en diferentes aspectos vitales, etc).

¹² Los registros interacción institución educativa - familia en este contexto se asocian a situaciones problema.

error de diferentes estrategias, no existiendo un programa de actividades planificado y/o acordado entre todos los adultos de la institución, asimismo, no existen registros de información sistematizada sobre el desarrollo de las soluciones para atender a este problema.

Sobre las percepciones de los familiares, el análisis de datos sugiere que las soluciones intentadas son: a) soluciones mediante el diálogo y la reflexión en diferentes formatos (con su hijo/a, con otros estudiantes, con familiares de otros estudiantes y con los adultos de la institución) y b) soluciones preventivas (estar atentos a lo que sucede y fortalecer la autoestima).

Una síntesis de la percepciones puede abrir diferentes caminos de análisis, una posibilidad interesante es preguntarse: ¿qué piensan los estudiantes sobre lo que hacen los adultos para solucionar este tipo de problemas?. Si bien este tipo de preguntas fue realizado de forma muy puntual. Los registros de las entrevistas grupales con estudiantes y docentes revelan que las soluciones centradas en el problema con los estudiantes ha sido realizada muy frecuentemente y que dicha vía ha generado cierto agotamiento en el abordaje del problema.

Finalmente, es importante considerar que existen diferentes soluciones asociadas a los lugares que los sujetos ocupan en la problemática. Por ejemplo en el subsistema estudiantes, las soluciones intentadas se vinculan mayoritariamente por quienes se encuentran en el lugar de quienes reciben las agresiones, seguido de quienes observan el problema y finalmente, quienes realizan las agresiones proponen de forma muy escasa resolver el problema.

5.1.1.8. Roles en el ciclo sintomático: ¿Qué lugares se configuran en la dinámica?

Existe una fuerte referenciación sobre el rol de sujeto señalado en el problema, con una expresión explícita o implícita respecto a una estructura diádica asociada a dos lugares que ocupan los sujetos en el problema: intimidador-intimidado, atacante-atacado, “*bullyineador*”-“*bullyineado*”, agresor-agredido, victimario-víctima, acosador-acosado, maltratador-maltratado u otras expresiones de la misma estructura diádica. Esta estructura diádica asociada a

lugares en el conflicto puede ser habitada por varios sujetos, en general, un grupo que se posiciona en el lugar de agresor y un sujeto en el lugar de agredido.

- *Las percepciones de los estudiantes*

El 88% expresa una referencia diádica respecto a los sujetos señalados en el problema (estudiantes, agresor-agredido). Fragmento ilustrativo: *“Un grupo de personas molesta a otra seguido.”* (E.67)

- *La percepciones de los adultos de la institución*

El 85% expresa una referencia diádica respecto a los sujetos señalados en el problema (estudiantes, agresor-agredido). Fragmento ilustrativo: *“Acoso dentro y fuera del aula, que se produce de manera prolongada, por parte de uno o más estudiantes a uno solo.”* (A.I.9)

- *La percepciones de los adultos de la familia*

El 82% expresa una referencia diádica respecto a los sujetos señalados en el problema (estudiantes, agresor-agredido). Fragmento ilustrativo: *“El acoso sistemático físico o psicológico hacia un individuo, víctima, por parte de otro que lo hostiga, victimario”* (A.F.34)

- *Articulando percepciones*

Existe una percepción generalizada entre los diferentes actores en entender al problema como una estructura diádica asociada a sujetos identificados en el problema desde dos lugares -quien realiza las agresiones y quien las recibe, con diferentes etiquetas o desde una forma implícita-.

Un reducido número de sujetos señala el rol de portavoz. Éste en algunos relatos se presenta con una construcción de realidad asociada a una condena

colectiva como “buchón”, “delator”, “alcahuete”, “chismoso”. Asimismo, los registros asociados a una referencia triádica del conflicto -donde se agrega a la anterior estructura el rol de observador-, se presentan en un número mucho menor, desde todas las perspectivas menos de 10%.

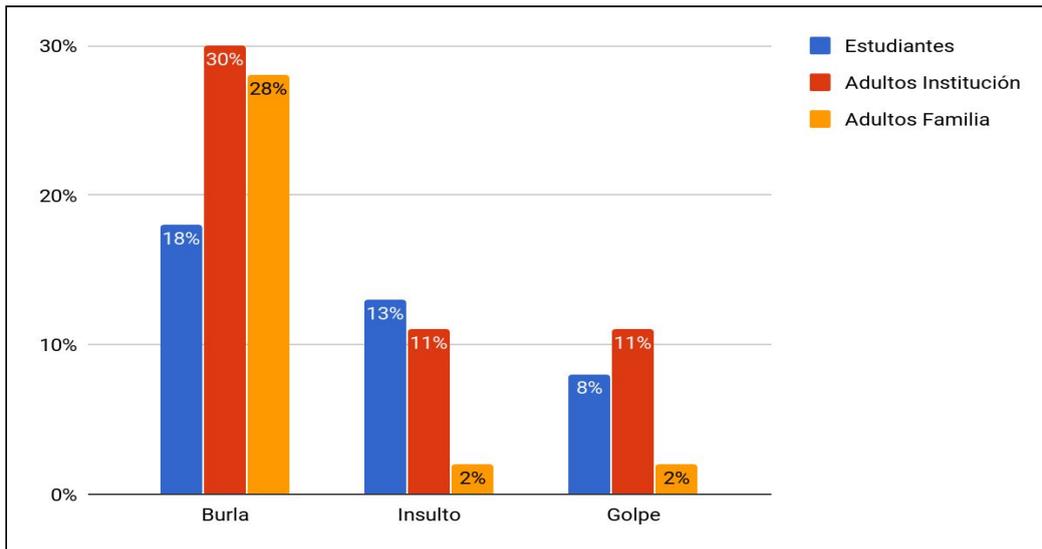
Este dato resulta altamente significativo en la comprensión del problema. En la medida que existe de forma generalizada una percepción diádica de los sujetos involucrados en el conflicto y considerando que los mismos forman parte de una Sistema Extendido de Comunicación (SEC) -lo que hace que quien observa tiene una incidencia efectiva sobre quien agrede y quién es agredido-. Se cristaliza un esquema lineal preconstituido, que contribuye en el mantenimiento del problema. Quien agrede busca la atención y aprobación de otros que no se los reconoce como parte de la trama problemática. Quien es agredido y entiende que los que observan aprueban a quien agrede -riéndose, festejando o no haciendo nada-, genera un efecto paralizador al registrar la existencia de esta coalición.

5.1.2. Dimensión interaccional

5.1.2.1. Modalidades predominantes en el proceso de comunicación en el problema. ¿Que tipo de modalidades de comunicación predominan en el problema?

El análisis de los datos sugirió la existencia de tres modalidades de comunicación asociadas con el problema: burla, insulto, golpe. A continuación se presenta un gráfico integrando las perspectivas de los estudiantes, los adultos de la institución y los adultos de la familia.

Gráfico N°xx. Modalidades de comunicación involucradas en el problema



- *Articulando percepciones*

Los diferentes participantes coinciden en que la modalidad predominante de comunicación en el problema *bullying* es la burla, seguido del insulto y con menor frecuencia los golpes.

La burla es una modalidad de aparente poca violencia, pero que puede ser muy insidiosa y perdurable en el tiempo. A diferencia de los golpes o insultos que no pueden sostenerse a largo plazo por su carácter notorio y factible de sanciones, la burla es una modalidad de comunicación que sitúa al sujeto damnificado en una interacción paradójica o de doble vínculo.

Bateson (1972), autor del término, propone que el doble vínculo se trata de un patrón de relación donde un sujeto se encuentra atrapado en una dinámica relacional patológica caracterizada por mensajes contradictorios, sufrimiento e imposibilidad lógica de resolución.

Articulando estas características con los datos recabados en esta variable, podríamos identificar el siguiente esquema de análisis:

Supuesto: quien se encuentra en un lugar donde frecuentemente es objeto de burla, experimenta malestar (la burla constituye fundamentalmente un componente de descalificación, en detrimento de la autoestima, autoconcepto y construcción identitaria)

Estructura paradójica:

- a) Rechazar la burla. Si el sujeto rechaza esta confirmación-descalificación, no tiene sentido del humor, es un aburrido, no le gusta divertirse. Dado que la burla puede confundirse fácilmente con la broma, humor, chiste, diversión, fiesta, buena onda, etc.
- b) Aceptar la burla. Si el sujeto acepta la confirmación-descalificación, atenta contra su propio self.

Ambas salidas constituyen un problema para el sujeto damnificado, donde puede enredarse en una percepción de *impasse* (callejón sin salida) en la relación. Hacer una cosa no resuelve el problema, hacer lo contrario no resuelve el problema. Para resolver la situación es necesario pensar desde otra lógica: una lógica circular.

5.1.2.2. Patologías de las comunicación. ¿Qué aspectos comunicacionales disfuncionales se asocian con el problema *bullying*?

Se realiza una síntesis de aspectos considerados disfuncionales, incongruentes o problemáticos desde a la pragmática de la comunicación.

- *Las percepciones de los estudiantes*

Tabla N°18. Las percepciones de los estudiantes respecto a las patologías en la comunicación

Categorías	Fr. (%)	Fragmentos ilustrativos
Confirmación-descalificación	39%	<i>“Las víctimas suelen ser personas distintas, ya sea porque tienen alguna discapacidad o demuestran especial interés en cosas no muy comunes, y las personas solemos criticar las cosas que no son comunes.”</i> (E.110)
Complementariedad forzada	21%	<i>“Para mi sucede porque la persona que lo hace quiere sentirse bien y superior. Haciendo sentir mal e inferior a otra. La persona que lo hace disfruta de sentirse bien y ver a alguien inferior”</i> (E.136)
Profesía autocumplidora	7%	<i>“Se puede parar por un momento. Pero siempre va a existir el bullying.”</i> (E.17)

Síntoma como mensaje	4%	<i>"No ir más al colegio."</i> (E.40)
Discrepancia en la puntuación de la secuencia de comunicación	3%	<i>"Habíamos creado un grupo para nosotras y le dieron un color bárbaro."</i> (C.O. Comentario de una estudiante) <i>"Un grupo de chicas molestaba a otras que no pertenecían a su grupo, que ellas consideraban que era "el de las lindas" de su generación"</i> (A.1.2)
Desconfirmación	2%	<i>C.O. Leyendo los cuestionarios de los estudiantes encuentro que existe una redundancia. El significado que aparece entre los estudiantes con mayor frecuencia tiene que ver con "hacer sentir mal a otro" de diferentes maneras. En ese momento recordé en mi experiencia como docente un relato de una estudiante, donde se había sentido tan mal en una situación donde un grupo de compañeras -con quienes había compartido varios años- cuando llegaba a clase le preguntaban: "¿vos quién sos? No te conocemos".</i>
Error de traducción de material analógico en digital	1%	<i>"No todo es bullying. Hay bromas entre amigos también"</i> (E.115)
Complementariedad rígida	1%	<i>"Tuve que cambiar mi manera de ser."</i> (E.128)
Confusión de niveles de contenido - relación	1%	<i>"Alguien que te hace sentir mal seguido después agarra y dice te estoy jodiendo, esta todo bien"</i> (C.O. Comentario de una estudiante).

- *Las percepciones de los adultos de la institución*

Tabla N°19. Las percepciones de los adultos de la institución respecto a las patologías en la comunicación

Categorías	Fr. (%)	Fragmentos ilustrativos
Confirmación-descalificación	36%	<i>"Por lo general yo tengo motivos así claves que generan el bullying... lo físico, el aspecto físico, de la víctima no. si es gordo, si es bajo, si es muy alto... las características de su personalidad, en realidad si se muestra como muy débil o vulnerable de alguna manera, son más fácil de atrcarlo... los chicos con capacidades diferentes, en algunos casos."</i> (A.1.8)
Complementariedad forzada	5%	<i>"Una posible población con una autoestima descendido y esto los hace más vulnerables frente a otros compañeros más dominantes o imperativos."</i> (A.1.16)

Profesía autocomplidora	3%	<i>“Creo que siempre... ahora se le llama bullying, pero siempre existió y me parece que por más que uno lo combata, va a existir.” (A.I.8)</i>
Síntoma como mensaje	2%	<i>“Entonces para los adultos, se hace difícil, hasta que aparece un llamador como las faltas...” (A.I.11)</i>

- *Las percepciones de los adultos de la familia*

Tabla N°20. Las percepciones de los adultos de la familia respecto a las patologías en la comunicación

Categorías	Fr. (%)	Fragmentos ilustrativos
Confirmación-descalificación	36%	<i>“En general creo que poner en evidencia los defectos o carencias (de alguna persona que comparte tareas) estudios... ante los demás, compañeros (...).” (A.F.44)</i>
Complementariedad forzada	22%	<i>“Sentir que se maneja un supuesto poder.” (A.F.6)</i>
Profesía autocomplidora	2%	<i>“(...) siempre pasa a cierta etapa de la vida.” (A.F.38)</i>
Síntoma como mensaje	2%	<i>“No quería ir al liceo.” (A.F.25)</i>

- *Articulando percepciones*

El análisis de datos relativos a esta variable confirma la existencia de múltiples incongruencias en la pragmática de la comunicación relativas a la problemática *bullying*. La perspectiva de los estudiantes, revela información más detallada de estas dificultades en comparación con los relatos de los adultos de la familia o de la institución educativa. Sin embargo, cuatro incongruencias son

referidas por todos los participantes: confirmación-descalificación, complementariedad forzada, profecía autocumplidora y el síntoma como mensaje.

Es importante destacar, que las incongruencias mencionadas recientemente refieren a la interacción entre pares. Sin embargo, también se presentan este tipo de fenómenos en la comunicación en otras estructuras relacionales. Los relatos de los diferentes participantes, también revelan incongruencias en la comunicación entre: adultos de la institución, adultos de la institución - familiares de estudiantes, estudiantes y sus familiares, entre adultos de la institución - estudiantes. En este sentido, la incongruencia con mayor frecuencia de presentación en las interacciones entre adultos o con ellos es la confirmación-descalificación.

5.1.3. Dimensión estructural

5.1.3.1. Frontera del sistema

La frontera es una variable asociada al pasaje de información en términos cualitativos y cuantitativos del sistema con el contexto que se encuentra inserto. Para esta variable se utilizarán fundamentalmente los aportes de los adultos de la institución educativa. Los aportes de estudiantes y familiares resultan más acotados y se encuentran en sintonía con buena parte de las categorías identificadas desde el análisis de la perspectiva de los adultos de la institución educativa.

El análisis de esta variable se realiza considerando un foco intersistémico o mesosistémico, particularmente, la relación familia-escuela.

Tabla N°21. Las percepciones de los adultos de la institución respecto al funcionamiento de la frontera del sistema

Referencia sistémica	Categoría	Fr. (%)	Fragmento ilustrativo
Aspectos rígidos	El problema como motivo de interacción	12 %	<i>“Por lo general, se llama a las familias puntualmente cuando está pasando algo, ya te digo los tiempos no dan (...)” (A.1.3)</i>
	El problema lo	8%	<i>“Los padres esperan que la solución salga</i>

	tiene el otro		<p>de la institución. El problema pasa acá y la responsabilidad es de ustedes. Ustedes tienen que resolverlo. Ustedes tienen que hacer algo. Eso es lo que yo recibo muchas veces cuando apelo a las familias, que no encuentro, salvo con algunas excepciones, un eco y un apoyo.” (A.1.1)</p> <p>“Yo creo que una cosa en la que fallan muchas veces -hablando de los adultos de la institución- es en mandarse la parte de que ellos intentan hacer cosas para que no pase lo que pasa. Ponéle, hace un poco hubo un tema que no importa porque decirlo, que mandaron una carta. Pero la mitad de la carta, lo que decía que ellos hacían cosas, como diciendo no es tema nuestro (...)” (E.94)</p>
	Dificultades para trabajar colaborativamente	8%	<p>“Yo creo que forma parte el problema del vínculo de la familia. La misma crisis del sistema educativo. Es un componente más, o sea que es un sistema que ha perdido credibilidad. Precisamente hay una desconfianza de las familias, sobre el sistema. Que lleva a que no haya un respaldo del laburo de los adultos que están en la institución. Sino que hay un permanente cuestionamiento. Entonces eso es notorio, hasta que no exista una refundación de un sistema donde la gente confíe, apoye y se sume.” (A.1.21)</p>
	Escasos espacios para construir acuerdos	8%	<p>I: Y en esto de que decis en relación a la familia y el liceo. ¿Qué cosas se podrían hacer para trabajar juntos? E: “Ahí estás desamparado totalmente, me parece. Porque muchas veces, a ver no todos lo padres son iguales. No todas las familias son iguales. Y tampoco las instituciones. Lo que nosotros siempre pedimos es que el alumno reciba el mismo mensaje desde la casa que desde el liceo.” (A.1.5)</p>
	Poca participación en el presente estudio	-	<p>C.O. Se realizaron tres invitaciones a los familiares a participar mediante el completado de formularios. Los resultados fueron muy magros (participó</p>

			<i>un 23% del total de estudiantes, cerca de un 50% menos en relación a la cantidad de estudiantes que participaron del mismo). Resulta un gran esfuerzo poder traer la voz de los familiares para integrarla al estudio.</i>
Aspectos flexibles	Resolución co-construida de problemas	16 %	<i>“(…) nos enteramos porque una madre, encuentra en el WhatsApp de su hijo comentarios acerca de esa chica y de lo que habían hecho, entonces empezamos a hablar con cada uno y salta que... Allí nos pusimos a trabajar en (...). (A.I.3)</i>
Aspectos difusos	Incidencia de las TIC en la frontera del sistema	8%	<i>“Cuando me llaman directamente: “el domingo por whatsapp a mi hija le dijeron gorda sapa de mierda”. Bueno si fue por Whatsapp y tu lo viste sabés quién fue, llama a la mamá de la que se lo dijo. Eso fue un domingo, no en la clase. O sea, yo si querés te paso el teléfono de la mamá. Es un tema de ustedes. Todo vuelve acá sea el domingo de tarde, el lunes de madrugada. o las 10 de la mañana en historia.” (A.I.1)</i>

La frontera entre el liceo y las familias parece ser una dimensión a seguir explorando y trabajando para potenciar las posibilidades de ambos sistemas hacia la búsqueda de las mejores posibilidades de resolver problemas, inclusive la problemática del *bullying*. Aspectos rígidos o difusos identificados en la frontera podrían estar contribuyendo al mantenimiento o surgimiento de problemas.

La percepción de los problemas desde una lógica lineal -en especial, cuando problemas relacionales se reducen a uno de los integrantes de la relación- corresponde con un obstáculo en la resolución de los mismos. Que los adultos de la institución piensen que los adultos de la familia son los responsables del problema y viceversa, es una lógica que limita las posibilidades de transformación, condiciona las posibilidades colaborativas y se encuentra al servicio de la homeostasis.

5.1.3.2. Jerarquías

La jerarquía es una variable estructural que tiene una referencia directa con el poder y con la capacidad de decidir. En el caso de los adultos, el sentido esencial del poder se asocia con el cuidado y en la promoción del desarrollo -en cualquiera de los planos existenciales- de los sujetos ubicados en los escalones anteriores de la estructura jerárquica.

En esta variable se analizó las relaciones complementarias (adultos institución-estudiante y adultos familia-hijo) y su incidencia en aspectos que pueden contribuir al mantenimiento del problema.

Se presentan a continuación una serie de categorías, que desde la perspectiva de los diferentes participantes podrían tener cierta incidencia en el mantenimiento del problema.

- *Percepciones de los estudiantes*

Tabla N°22. Las percepciones de los estudiantes respecto a las jerarquías

Referencia sistémica	Categoría	Fr. (%)	Fragmento ilustrativo
Sistema aula	No resolución efectiva de los problemas por parte de los adultos de la institución educativa	19 %	<i>“Para mi dependiendo de la situación, porque hay adultos que vos le decís y pueden no hacer nada. O hacer algo que en verdad no es una solución.” (E. 76)</i>
	Situaciones de interacción asociados a la confirmación-descalificación	6%	<i>“También hay profesores que son los que hacen bullying ellos. No lo hacen intencionalmente capáz, pero se burlan de algo tuyo, que a vos te molesta como que te sacaste mala nota, y te dicen frente a toda la clase o algo así.” (E. 86)</i>
	Estrategias de cuidado insuficiente	5%	<i>“En realidad en mi escuela antes si pasaba mucho. Porque había solamente que vigilaba más de... demasiados niños. Ella siempre estaba tipo sentada tranquilita de piernas cruzadas, bajo el solcito, tomando un café, usando el celular y todos los niños, corrían, se tiraban, se mataban.. (...) Y en esa parte,</i>

			<i>siempre había niños que tiraban piedras, estaban peleando y los adultos ni bola.” (E. 90)</i>
Sistema familiar	Pautas de crianza disfuncionales	2%	<i>“Para mi no hay taller que valga si no hay valores de familia. Porque si tu familia no te enseña a respetar, yo no creo que por un taller vos respetes. Yo creo que todo está en la casa.” (E. 94)</i>
	Falta de atención	2%	<i>“En tu casa no te prestan mucha atención o algo por el estilo y es que como vienen para el liceo y quieren hacer sentir mal a una persona.” (E. 17)</i>

- *Las percepciones de los adultos de la institución*

Tabla N°23. Las percepciones de los adultos de la institución respecto a las jerarquías

Referencia sistémica	Categoría	Fr. (%)	Fragmento ilustrativo
(Sistema aula) Docentes - estudiantes	Situaciones de interacción asociados a la confirmación-descalificación	11%	<i>“A ver.. el otro día salía una nota de un chico transexual. Que se hizo el cambio de identidad. Osea que era mujer y pasó a ser hombre. Y bueno, en las notas que les hacía, él lo que contaba básicamente era como los docentes lo habían torturado durante su pasaje por la educación. O sea, no hablaba de sus compañeros, hablaba de los DOCENTES.” (A.I.21)</i>
	Resolución efectiva de problemas	22%	<i>“Porque frente a situaciones como esa, sistemáticamente se molesta alguien o se aísla alguien, nosotros tenemos que actuar (...).” (A.I.2)</i>
(Sistema liceo)	Claridad en los lineamientos de trabajo	8%	<i>“Entonces, yo he escuchado que acá se dice muchas veces que trabajamos sobre bullying o que se les dice a los padres que acá tenemos tan incorporado ese tema y yo no lo siento así.” (A.I.6)</i>

	Estructura y dinámica compartimentada de la institución educativa	4%	<i>“Que en realidad el maestro claro, por ser el único referente, bueno si tiene que abordar el tema que sea, que los gurises que los tenga movilizados, lo aborda. Pero nosotros es como que nos pasamos la pelota. Bueno, yo tengo que dar tal asignatura, vos tener que dar física, vos tenes que dar música, vos historia. Entonces cada cual con su chacrita y las cosas que atraviesan al grupo, desde otro lugar, es como que todo el mundo se tira la pelota. a veces me parece que nos pasa. No acá, sino en general.” (A.I.25)</i>
Sistema familiar	Disfuncionalidades en la estructura y dinámica familiar	8%	<i>“Si realmente en la familia fue un niño, que fue dejado de lado, qué características en el funcionamiento familiar tuvo ese niño, que lugar tuvo ese niño, y necesita afuera, estamos hablando a nivel adolescentes, y necesita afuera en su ámbito mostrarse en otro lugar.” (A.I.3)</i>
(Exosistema) Sistema educativo - Centro educativo	Intentos fallidos de cambio en el suprasistema educativo	8%	<i>“Lo que pasa es que los cambios institucionales, se hacen con las personas y no en contra de ellas, ese es el gran problema que ha tenido todo intento de reforma en secundaria, o de proyectos que vienen de forma vertical, hay que hacer esto. Y la gente: NO. ¿Qué me decís lo que tengo que hacer?. Soy profesor, yo sé lo que tengo que hacer. En realidad hasta que no se generen los equipos que generen desde la base, un cambio es difícil. Hace a las jerarquías, a un montón de cosas.” (A.I.21)</i>

- *La percepciones de los adultos de la familia*

Tabla N°24. Las percepciones de los adultos de la familia respecto a las jerarquías

Referencia sistémica	Categoría	Fr. (%)	Fragmento ilustrativo
(Sistema	Pautas de crianza	18%	<i>“Falta de límites en el hogar.” (A.F.20)</i>

familiar) Adultos de la familia- adolescentes	disfuncionales		
	Disfuncionalidades en la estructura y dinámica familiar	18%	<i>“En los niños que hacen maltrato tienen insatisfechas o carencias en la familia que lo desahogan con los compañeros. Y los padres no lo reconocen.” (A.F.41)</i>
	Falta de atención ¹³	8%	<i>“Principalmente por la falta de atención de las familias (...).”</i>
	Modelo de ejercicio del poder abusivos	8%	<i>“Modelos familiares donde existe el abuso de poder” (A.F.34)</i>
Sistema escolar (Adultos institución educativa)	Estrategias de prevención ineficaces	8%	<i>“También, con honestidad, creo que no se han encontrado los mecanismos adecuados desde lo institucional, para desactivar esta clase de comportamientos.” (A.F. 31)</i>

- *Articulando percepciones*

Entre los hallazgos realizados se identificaron una serie de categorías asociadas a la jerarquía, referidas principalmente, a los adultos de la familia o la institución educativa. El estudio de esta variable se orientó a diferentes dominios relacionales (sistema aula, sistema liceo, sistema familiar, suprasistema educativo) y la construcción de categorías ilumina componentes asociados al mantenimiento del problema.

Esta variable pretende iluminar desde la perspectiva de los diferentes participantes una serie de factores -asociados a lo que los adultos hacen o no hacen- que genera una incidencia directa o indirecta para que la problemática *bullying* se mantenga.

Desde la perspectiva de los estudiantes, se identificaron categorías asociadas al sistema aula (no resolución efectiva de los problemas por parte de los adultos de la institución educativa, situaciones de interacción asociadas a la

¹³ C.O. Los relatos de los participantes y mi experiencia en contextos educativos, me sugirió reflexionar sobre la incidencia de las condiciones laborales de los adultos de las familias y su afectación en las relaciones intrafamiliares.

confirmación-descalificación y estrategias de cuidado insuficientes) y al sistema familiar (pautas de crianza disfuncionales y falta de atención).

Desde la perspectiva de los adultos de la institución, se construyeron categorías relativas al sistema aula (situaciones de interacción asociados a la confirmación-descalificación, resolución de problemas -considerado por los docentes como efectivo-), sistema liceo (claridad en los lineamientos de trabajo), sistema familiar (disfuncionalidades en la estructura y dinámica familiar) y suprasistema educativo (Intentos fallidos de cambio en el suprasistema educativo).

Desde la perspectiva de la familias, se destacan dos referencias a dominios relacionales: sistema familiar (pautas de crianza disfuncionalidades, disfuncionalidades en la estructura y dinámica familiar, falta de atención y modelos de ejercicio del poder abusivos) y sistema liceo (estrategias de prevención ineficaces).

Una síntesis de las perspectivas revela un conjunto de responsabilidades de los adultos de referencia de los adolescentes, así como también, de factores exosistémicos, pueden afectar en una serie de condiciones por las cuales el problema del *bullying* puede instalarse.

5.1.3.3. Ciclo evolutivo

El ciclo evolutivo corresponde a una variable que integra la dimensión temporal. Las familias tienen momentos en un ciclo evolutivo con diferentes etapas. Cada etapa se constituye por diferentes características, desafíos, crisis, necesidades. Al igual que las familias, las instituciones educativas tienen diferentes ciclos donde los sujetos transitan en su desarrollo singular. Por ejemplo, los ciclos académicos (1°, 2°, 3°...), constituyen momentos en el trayecto educativo de los sujetos asociados al ciclo evolutivo escolar.

- *Percepciones de los estudiantes*

La sistematización de resultados en relación al momento evolutivo se presenta en la tabla N°25.

Tabla N°25. Las percepciones de los estudiantes respecto al problema *bullying* y momento escolar transitado

Grupos (total)	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Nunca	Otro
1eros. (44)	0 (0%)	2 (4,6%)	26 (59%)	9 (20,5%)	8 (18,2%)
2dos. (41)	0 (0%)	1 (2,3%)	20 (48,8%)	15 (36,6%)	5 (12,2%)
3eros.(53)	0 (0%)	0 (0%)	29 (54,8%)	21 (39,6%)	3 (5,7%)

Las percepciones de los estudiantes revelan un mayor grado de incidencia del problema hacia el inicio del ciclo liceal. Con una menor prevalencia en el segundo y tercer año del ciclo básico respectivamente.

- *Las percepciones de los adultos de la institución y familia*

Las referencias de los adultos de la institución y la familia refieren a un mayor incidencia del problema en 1° año del ciclo básico, en segundo lugar 2° año y en tercer lugar 3° año de secundaria.

- *Diálogo de percepciones*

Los diferentes percepciones de los participantes coinciden en identificar al problema con mayor incidencia al inicio del ciclo liceal, con una declinación progresiva en los diferentes años. Asimismo, las referencias en los relatos indican una disminución del problema en el ciclo de enseñanza secundaria superior (Bachillerato).

5.1.3.4. Coaliciones

- *Articulando percepciones*

La coalición -juntarse en contra de- es una variable sistémica estructural secundaria. Las coaliciones pueden presentarse entre sujetos de un mismo

subsistema o pueden integrar sujetos de diferentes subsistemas o niveles jerárquicos. Existe un fuerte consenso entre las diferentes percepciones en considerar que en la dinámica *bullying* se presenta una coalición, entre un grupo de sujetos que se junta para hacer burlas a otro u otros compañeros. Esta percepción se encuentra presente en estudiantes (20%), adultos de la institución (22%) y adultos de la familia (23%).

Esta variable puede ilustrarse en los siguientes fragmentos:

“Por ejemplo, es una banda de amigos contra otro compañero. Y como que no pensamos lo que hacemos...” (E.8)

“Porque mi experiencia me ha demostrado que a los acosadores de a tres o de a cuatro (...) Ese matón que hace la vida miserable a otro, es porque son cuatro o cinco contra uno solo (...).” (A.I.1)

“Es la burla, acoso, agresión, etc. en forma sostenida. Por un grupo que siente cierto poder sobre otro joven que normalmente es rechazado y se encuentra en una situación vulnerable”. (A.F.46)

Los registros de los diferentes relatos parecen ser consistentes en esta variable estructural que mantiene la dinámica relacional en la problemática *bullying*.

El situación de “juntarse en contra de”, implica un acuerdo entre quienes se juntan. Este acuerdo puede ser explícito (manifiesto), implícito (encubierto) o indefinido. Un lectura global de los datos sugiere entender a este tipo de acuerdo de forma implícita encubierta, como se presenta en los ejemplos expuestos.

5.1.4. Dimensión semántica

Siguiendo los aportes de Ugazio (2001), es relevante entender qué polaridades semánticas son relevantes en un sistema. Las polaridades semánticas son contrastes de significado relevantes en grupo y afectan la interacción entre sus integrantes. A continuación, se presenta un análisis de las polaridades semánticas relevantes manifiestas, a partir de los relatos de los diferentes participantes.

5.1.4.1. Polaridades semánticas manifiestas

- *Las percepciones de los estudiantes*

Las polaridades semánticas manifiestas expresadas en los relatos corresponden con: agresor - víctima (88%), superior - inferior (8%), fuerte - débil (5%), blanco - negro (4%), flaco - gordo (3%), lindo - feo (3%), extrovertido - introvertido (3%), rico - pobre (2%), exitoso - perdedor (2%), alto - bajo (referido a la estatura) (2%), capacidad - discapacidad (2%), heterosexual - homosexual (1%) y normal - diferente (19%) correspondiente a: (defectos (4%), físico (3%), gustos (2%), conformación familiar (2%), costumbres (2%), tener lentes (2%), adoptado (2%), religión (1%), enfermedades (1%).

- *La percepciones de los adultos de la institución*

Una sistematización de los datos relevados revela siguiente existencia de polaridades semánticas: agresor - víctima (85%), flaco - gordo (37%), lindo - feo (11%), popular - no popular (11%), blanco - afrodescendiente (11%), capacidad - discapacidad (8%), fuerte - débil (8%), alto - bajo (4%), normal - diferente (42%) correspondiente a (personalidad (11%), adoptado (11%), físico (8%), religioso (4%), tener lentes (4%), extranjero (4%).

- *La percepciones de los adultos de la familia*

Las polaridades semánticas en el problema según la familia son: agresor - víctima (82%), fuerte - débil (6%), flaco - gordo (2%), extrovertido - introvertido (2%), blanco - afrodescendiente (2%), inteligente - no inteligente (2%), normal - diferente (32%) correspondiente a (físico (8%), psicológico (8%), defectos o carencias (6%), comportamientos (4%), costumbres (2%).

- *Articulando percepciones*

El análisis de las polaridades nos sitúa en la comprensión de contrastes de significado relevantes en la configuración del problema. Los sujetos que se asocian con características en el lado derecho de la polaridad, son quienes se ubican y/o son ubicados en el lugar de receptores de las agresiones.

Las diferentes perspectivas ofrecen diversas categorías de análisis, existiendo coincidencias y divergencias. Los adultos de la familia y de la institución ofrecen un conjunto de categorías más acotadas, en tanto que los estudiantes expresan un panorama más diverso.

Todos los participantes coinciden en que la diferencia -en particular, el reconocimiento negativo de esta- está vinculado al núcleo del problema que se le llama *bullying*. Dicha diferencia, puede expresarse en cuestiones existenciales, estéticas, ideológicas, identitarias, económicas u otras.

El reconocimiento negativo de la diferencia constituye una construcción social asociada a la polaridad normal-anormal. Quiénes se encuentran en el polo de la anormalidad son vistos como monstruosos, merecedores de infortunio, amenazantes u otras valoraciones limitantes.

5.2. Síntesis sistémica

5.2.1. Pasos hacia una comprensión ecosistémica del problema *bullying*

Desde la perspectiva sistémica resulta esencial relacionar elementos para comprender. En la figura N°13 se presenta una síntesis de componentes y relaciones asociadas en la comprensión de la problemática *bullying*.

Figura N°13. Una mirada ecosistémica a la problemática *bullying*

- Sistema liceo: la existencia -o no- de un sistema claro y compartido de reglas en la institución educativa es una dimensión relevante para mantener problemas o resolver situaciones asociadas a la conflictiva *bullying*. Asimismo, el sistema liceo corresponde a un macrosistema donde pueden identificarse diferentes subsistemas:
 - Subsistema estudiante: durante la problemática, los sujetos quedan enredados en un interjuego de posiciones -protagonistas de la violencia (quienes efectúan violencia y quienes la reciben) y participantes (espectadores)-. En este enredo homeostático disfuncional los sujetos expresan un malestar fundamentalmente asociado al reconocimiento negativo de la diferencia. Considerando las singularidades de cada sujeto, sus modelos relacionales integrados desde el sistema familiar y las posibilidades intersubjetivas que se desplieguen en el contexto escolar, el sujeto puede quedarse estancado en un lugar particular. Cuando se produce un triple estancamiento posicional, se configura la problemática *bullying*.
 - Subsistema adultos de la institución: disponibilidad emocional, sensibilidad, creatividad, cumplimiento efectivo de las funciones a cada rol, empatía, buena comunicación y construcción de relaciones basadas en la confianza y respeto entre los diferentes participantes, son algunos de los componentes relacionales que inciden en la resolución de los problemas, o bien en su ausencia, en el mantenimiento de dicha problemática. Las soluciones centradas en el problema por vía de la palabra, sería un camino ampliamente recorrido por los adultos de la institución, siendo necesario explorar nuevos caminos para transitar hacia el reconocimiento positivo de la diferencia.

- Subsistema aula: las normas regulan las relaciones y los adultos en situación de interacción jerárquica efectiva, son garantes en su cumplimiento. Cuando existen problemas, es imprescindible que los adultos participen en una resolución efectiva de los mismos. Cuando esto no sucede, existe un fuerte sentimiento de malestar por quien se encuentra a su cuidado. La calidad de la relación docente-estudiantes y la cohesión grupal son otros de los componentes relevantes.

- Relación-familia escuela: la composición de la frontera entre el liceo y la familia -en particular los aspectos rígidos o difusos- podrían contribuir en el desarrollo de una trama relacional donde el problema se instale. La construcción de acuerdos y una relación colaborativa resultan aspectos esenciales para la búsqueda de soluciones asociadas al problema *bullying* y otras situaciones, necesidades, problemas o desafíos situadas en la interfase familia-escuela.

- Condiciones laborales de los adultos de la familia: podrían constituir un factor exosistémico de incidencia negativa en la relaciones intrafamiliares, cuando dichas condiciones afectan la disponibilidad emocional y la comunicación en el sistema filio-parental.

- Sistema educativo: la diagramación estructural y funcional del sistema educativo podría incidir en una serie de condiciones que no faciliten la resolución de algunos problemas. En este sentido, se identifican la compartimentación en asignaturas-grupos, la rigidez curricular y el multiempleo, podrían asociarse con condiciones que inciden en el abordaje y resolución de problemas, la disponibilidad emocional y la calidad de la relación docente-estudiante.

- Massmedia: los medios masivos de comunicación inciden en la construcción de la realidad y afectan la atribución de significado en la percepción de los sujetos. Los relatos de los participantes refieren una serie de estereotipos,

modelos, criterios que impactan en los modos de relación y específicamente en las percepciones sobre el problema *bullying*.

- Constructos culturales: diferentes relatos refieren a que la sociedad existe violencia que se produce y reproduce desde diferentes modos. Desde una referencia hologramática lo que sucede en el sujeto, la familia, el aula, el centro educativo, etc. también es una expresión de lo que sucede a escala global.

6. Intervención

En el presente capítulo se realiza una ampliación en la descripción de dos intervenciones realizadas con estudiantes y explicitadas de forma esquemática en el capítulo de metodología. La decisión de presentar de forma detallada las presentes intervenciones, se vincula con la intención de exponer dos producciones consideradas creativas e innovadoras, donde se combinan en una síntesis aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos, para el abordaje del presente problema.

Asimismo, los datos que surgen a partir de la intervención, arrojan más luz sobre el tema del *bullying*, y es consistente con la metodología crítica y de cibernética de segundo orden que se propone en esta investigación. Por un lado es la parte de la investigación en la que todos los sujetos, de forma horizontal, pudimos reconstruir significados en torno al *bullying*. Por otro lado, muestra con claridad que el observador no puede observar sin intervenir en la situación observada y que la misma termina siendo una co-construcción que se produce en la propia actividad de observar.

La intervención permite, a su vez, poner sobre la mesa las percepciones, hipótesis, conclusiones que se iban produciendo a punto de partida de las

metodologías de análisis propias de la investigación y discutir las con los sujetos de la investigación.

6.1. Dinámica vivencial: “Aprender en movimiento”

6.1.1. Presentación y descripción de la dinámica

Se detallan a continuación los cuatro momentos propuestos en la dinámica: primer momento (preparándonos), segundo momento (aprendizaje en movimiento), tercer momento (encontrando lo que nos une) y cuarto momento (volviendo al aula). Se desarrolla en un tiempo aproximado de 1 hs.

Primer momento: preparándonos...

1) Se explicita verbalmente a todos los estudiantes que va a realizarse una dinámica para seguir intercambiando sobre la problemática *bullying*. A diferencia de otras instancias, esta dinámica va a tener un componente de representación o dramatización.

2) Se solicita a los estudiantes que se pongan de pie y que muevan las sillas o bancos hacia los extremos del salón, estableciendo en el centro del salón el área de representación.

3) Se orienta a los estudiantes que empiecen a caminar en diferentes direcciones durante unos minutos, indicando que pronto comenzará la representación. Se los invita a que puedan expresarse libremente en un espacio respetuoso, para seguir aprendiendo y reflexionando juntos.

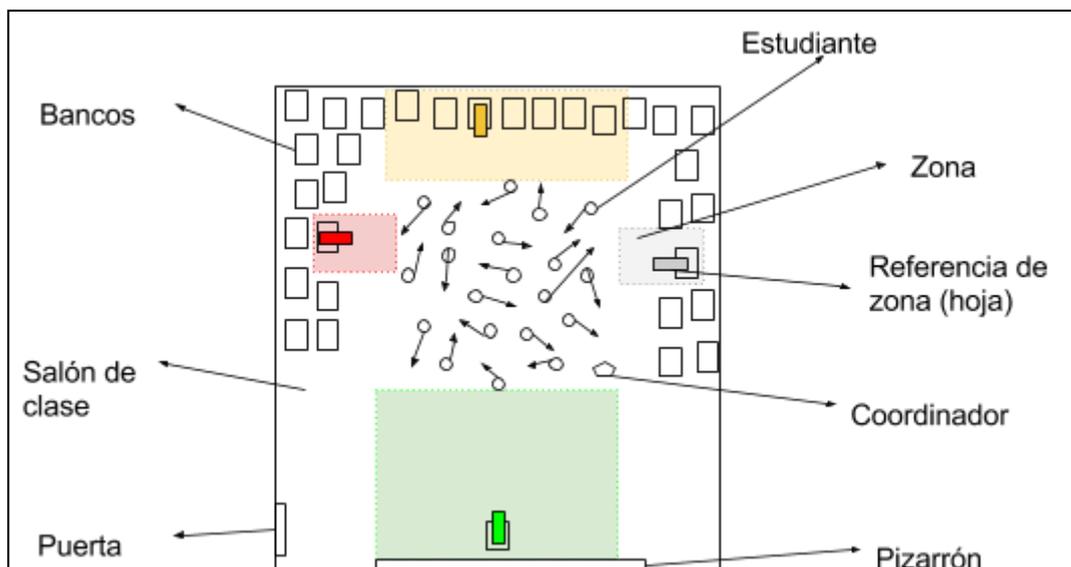
Consideraciones sobre el primer momento

El primer momento de un ejercicio de dramatización o role-playing corresponde al caldeamiento (ítems 1-3), donde se prepara a los participantes para el desarrollo de la actividad. Corresponde con un momento de transición entre una situación de interacción social (Ej. aula) con una situación dramática (López y Población, 2000). En este caso, esta transición también se materializa en una dimensión material a través de la movilización de los bancos, estableciendo una diagramación diferente al espacio habitualmente habitado.

Segundo momento: aprendizaje en movimiento

4) Los estudiantes se encuentran caminando. El coordinador en un momento dice: *“En el espacio de representación existen cuatro zonas o lugares. Una zona es la del color gris, otra zona es de color amarillo, otra zona es de color rojo y otra de color verde”*. Asimismo, se agrega una hoja del color correspondiente sobre un banco, indicando con una referencia gestual la extensión de cada zona. Una representación gráfica de la dinámica hasta el momento, aparece en la figura N°15:

Figura N°15. Diagrama de representación

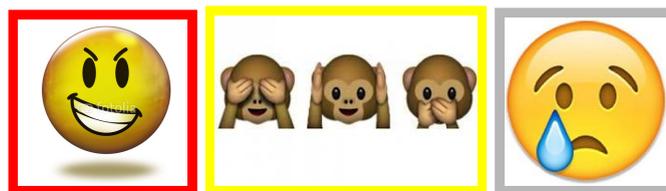


5) Luego de representar las zonas con colores. El coordinador dice: *“Por diferentes razones 5 estudiantes quedan parados en la zona de color rojo.”* Se espera a que esa cantidad de estudiantes queden parados en la zona correspondiente. Luego

menciona: *“Por otras razones 3 estudiantes quedan parados en la zona de color gris”, al ubicarse estos estudiantes, agrega: “Todos los demás estudiantes quedan parados en la zona de color amarillo”.*

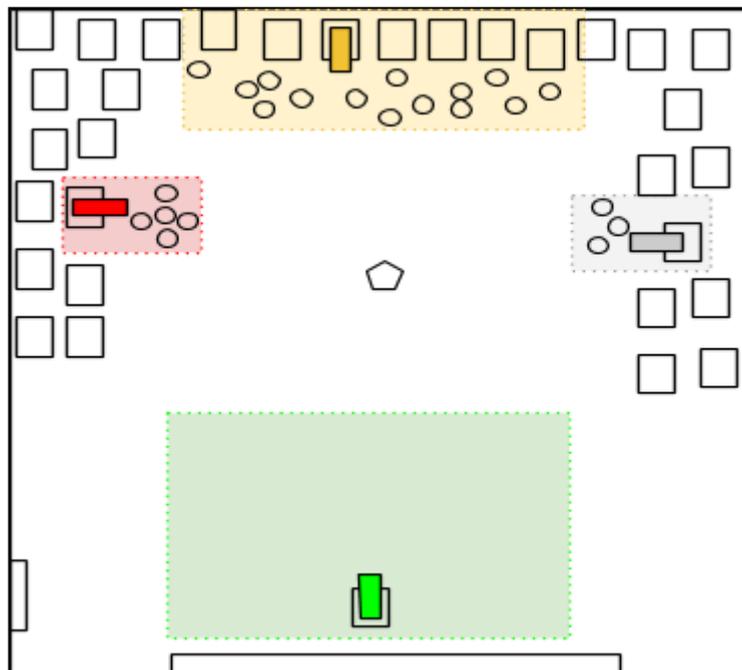
6) Luego que los estudiantes se encuentran en las diferentes zonas del área de representación. El coordinador menciona: *“Quienes están parados en la zona de color rojo, les gusta llamar la atención de los demás haciendo cosas que a otros muchas veces le hacen sentir mal, les cuesta darse cuenta de lo que sienten lo demás, piensan que esa forma de relacionarse es divertida, no miden las consecuencias y tienen una tendencia a ver los defectos en los demás. Quienes quedaron parados en la zona de color gris, reciben una serie de acciones negativas de quienes se encuentran en la zona de color rojo y se sienten mal por ello. No quieren hablar con un adulto por vergüenza o miedo a que esto pueda empeorar y no saben que hacer. Quienes están parados en la zona amarilla, toman diferentes posturas: algunos se ríen y divierten de lo que sucede, otros no se enteran, otros se enteran y no saben que hacer, otros se enteran y no quieren participar o no les importa, finalmente, otros les gustaría que esto pueda solucionarse. Allí entrega una hoja impresa con emoticones para cada participante de cada lugar. En esta representación yo (haciendo referencia a si mismo) represento a los adultos. Las imágenes utilizadas, se presentan en la figura N°16.*

Figura N°16. Imágenes dinámica vivencial



7) El coordinador dice: *“Quedarse parados en estos lugares es el problema del bullying.” (Silencio). Luego se aleja por unos segundos queda mirando hacia el pizarrón, dando la espalda al resto de los grupos.*

8) Posteriormente, el coordinador mira al grupo y plantea: ¿Cómo cambiar este problema?”



Consideraciones sobre el segundo momento (I)

En los ítems 5 y 6, se caracterizan lugares (rojo, gris y amarillo). El problema se sitúa en los comportamientos, afectos y pensamientos que los sujetos experimentan al posicionarse en cada lugar. Se deslinda la etiqueta de agresor, víctima o testigo, por lugares que ocupan los sujetos en relación con los demás en este problema. Los lugares o zonas, están inspirados en la noción de posturas existenciales en relación con la violencia (Perrone y Nannini, 2007).

En el ítem 7, se define el problema. Quedarse parado o estancado en un lugar, corresponde con una decisión individual y por un interjuego colectivo, conformado por lo que cada uno uno hace -o no hace- y lo que hacen -o no hacen- los demás estudiantes y los adultos.

El momento donde el coordinador da la espalda al grupo, es una representación donde los adultos (de la familia o institución) en algunas instancias no se dan cuenta -no quieren, no pueden- o no intervienen de una forma apropiada en el problema. Se recurre a la pragmática de la comunicación (Watzlawick, *et al.*, 1986; Serebrinsky y Rodríguez, 2014), particularmente la kinesis y la proxémica

utilizada en este momento son los recursos para comunicar esta lejanía. También es una forma de mostrar algo que los adultos hacen o no hacen, colabora para que los estudiantes queden parados en esos lugares.

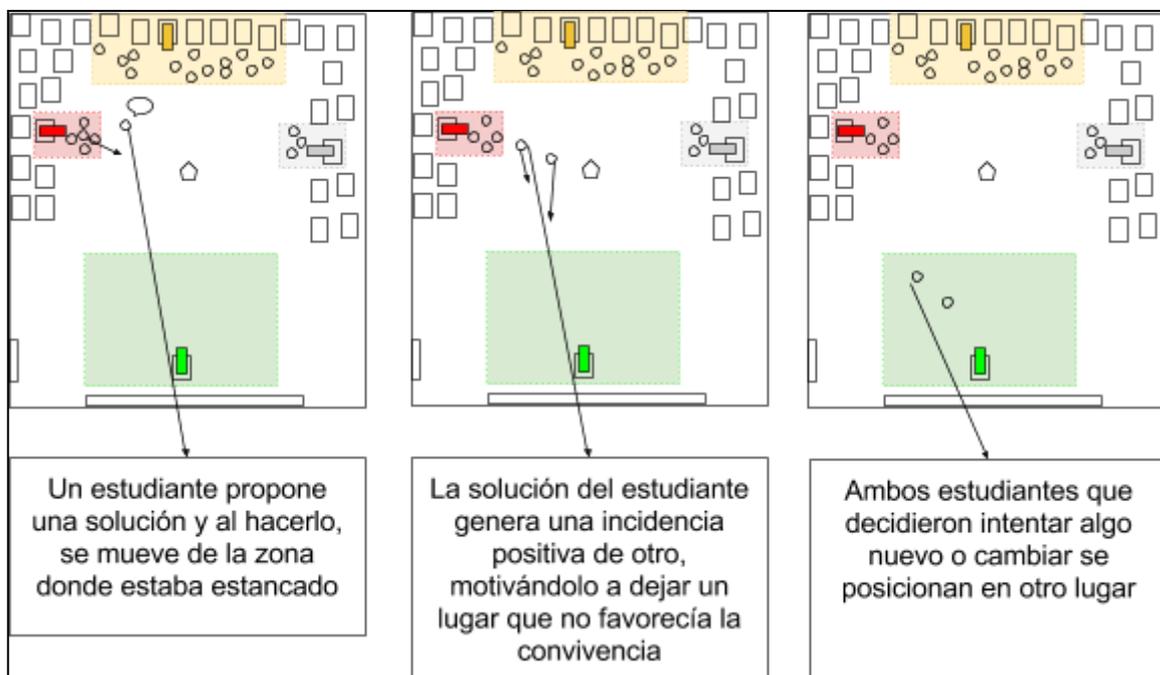
Este escenario establece de una forma no verbal, una responsabilidad del mantenimiento del problema co-construida. No asociada a una persona en particular, sino que cada persona tiene una parte en sostener el problema o facilitar la resolución. En el ítem 8, se propone el desafío de buscar soluciones.

9) El coordinador se acerca nuevamente al área de presentación y empieza a hacer preguntas al azar a los diferentes participantes. A quien se encuentra en lugar rojo: *“¿Qué sentís cuando haces una burla a quien se encuentra en el lugar gris? ¿Cómo pensás que se siente con eso que haces?”*. A quien se encuentra en el lugar amarillo: *“¿Cómo pensás que se siente quien se encuentra en el lugar gris, cuando tu reís de lo que hace quien está en el lugar rojo?”*. A quien se encuentra en el lugar gris: *¿Cómo te sentís cuando alguien te pone un sobrenombre que te desagrada?, ¿Qué pasaría si un día decidieras no quedarte callado con algo que te hace sentir mal?*. A quien se encuentra en el lugar rojo: *“¿Que pasaría si tus bromas dejan de ser divertidas para quienes las observan?”*. A quien se encuentra en el lugar gris: *¿Cómo te sentirías si alguien se preocupara por ti y de alguna manera te quiere ayudar a salir de este lugar?”*. A quien se encuentra en el lugar amarillo: *¿Cómo piensan que se podría empezar a cambiar esta situación?”*.

10) Los estudiantes situados en la zona amarilla empiezan a proponer posibles soluciones y fundamentar su propuesta. Por ejemplo un estudiante posicionado en la zona de color amarillo dice: *“Yo me dejaría de reír si le están haciendo una broma de mal gusto a un compañero. Creo que es una forma de ayudar a resolver el problema”* (E.75). Cuando alguien dice una propuesta, el coordinador lo invita a dejar el emoticon que tenía y a moverse del área de color amarillo al área de color verde. Los estudiantes continúan ensayando posibles formas de resolver el problema: *“Yo hablaría con ellos y trataría de hacer que se lleven mejor”* (E.34), *“hablaría con un adulto de la institución”* (E.93), *“trataría de ponerme en el lugar de ellos y ver en que podría ayudar”* (E.80). En algunas soluciones posibles, cuando el

estudiante se moviliza desde el sector amarillo a la zona de color verde, el coordinador pide a que también acompañe a alguien que está en la zona de color rojo o gris lo acompaña y sale de la zona en que estaba. Este momento de la dinámica se ilustra en la figura N°16:

Figura N°17. Secuencia de interacción en dinámica vivencial



11) Luego de indagar diferentes soluciones al problema con los integrantes del sector amarillo. Se les pregunta a integrantes de la zona roja o gris: *¿qué estarían*

dispuestos a hacer para cambiar esta situación?. En la medida que ellos proponen diferentes soluciones, también pueden dejar ese lugar y moverse a la zona de color verde.

12) Cuando las posibilidades de soluciones se agotan, el coordinador propone: *¿Alguien que sigue atrapado en alguno de los lugares le gustaría acompañar alguna de las soluciones propuestas hasta el momento?*. En el caso de responder que sí, tiene que mencionar que solución le gustaría acompañar y por qué. Se vuelve a preguntar por nuevas posibles soluciones. Posteriormente, el coordinador (que representa a los adultos), también puede proponer soluciones.

Consideraciones sobre el segundo momento (II)

El ítem 9, se asocia con un interrogatorio circular entre los participantes (Selvini Palazzoli et al., 1980; Simon, Stierlin y Wynne, 1997; von Schlippe y Schweitzer, 2003; Dixon, 2011). Esta técnica permite iluminar una dimensión intersubjetiva, es una estrategia para poner en juego la empatía y permite explorar diferentes perspectivas de los participantes sobre un problema.

En los ítem 10, 11 y 12, se comienza a transitar desde el terreno del problema hacia al terreno de la solución (Selekman, 1996), en este momento se vuelven a utilizar elementos de la pragmática de la comunicación (Watzlawick, et al., 1986; Serebrinsky y Rodríguez, 2014). Hacer algo para resolver el problema tiene una representación material en moverse desde un lugar a otro. Por otro lado, cuando alguien se mueve y acompaña a moverse a otro de su lugar, es un referencia material sobre el isomorfismo de totalidad (un cambio genera efecto en el todo, en este caso, un movimiento facilita otro movimiento -referido a las zonas de colores- y un nuevo registro para el colectivo sobre alternativas para solucionar al problema).

Tercer momento: encontrando lo que nos une

13) Situados todos de forma circular. El coordinador plantea: *Imaginen que en esta zona desapareció el problema del bullying totalmente... ¿qué cosas cambiaron?*

14) Luego de escuchar algunas respuesta. El coordinador plantea: *“Esta es otra forma de estar juntos. Abandonar los lugares anteriores en donde nos encontrábamos y hacer algo para mejorar vivir juntos. En esta zona podemos reconocer que todos somos únicos y especiales. Aprendemos a ver otras cosas en los demás, que nos permiten compartir, aprender y divertirnos juntos. Nos expresamos con respeto y libertad. Buscamos entre todos maneras pacíficas y creativas de resolver los problemas. Cuando no podemos resolver un problema buscamos la ayuda de un adulto. Los adultos estamos para cuidarlos y ayudarlos a que sigan creciendo.” (Silencio).*

Consideraciones sobre el tercer momento

El ítem número 13, corresponde a una pregunta focalizada en las soluciones y es una estrategia para salir del terreno del problema (de Shazer, 1999).

Por otro lado, el número 14 corresponde a un señalamiento verbal de los aspectos funcionales o saludables (Baeza, 2010) acerca de las relaciones en familia y aula.

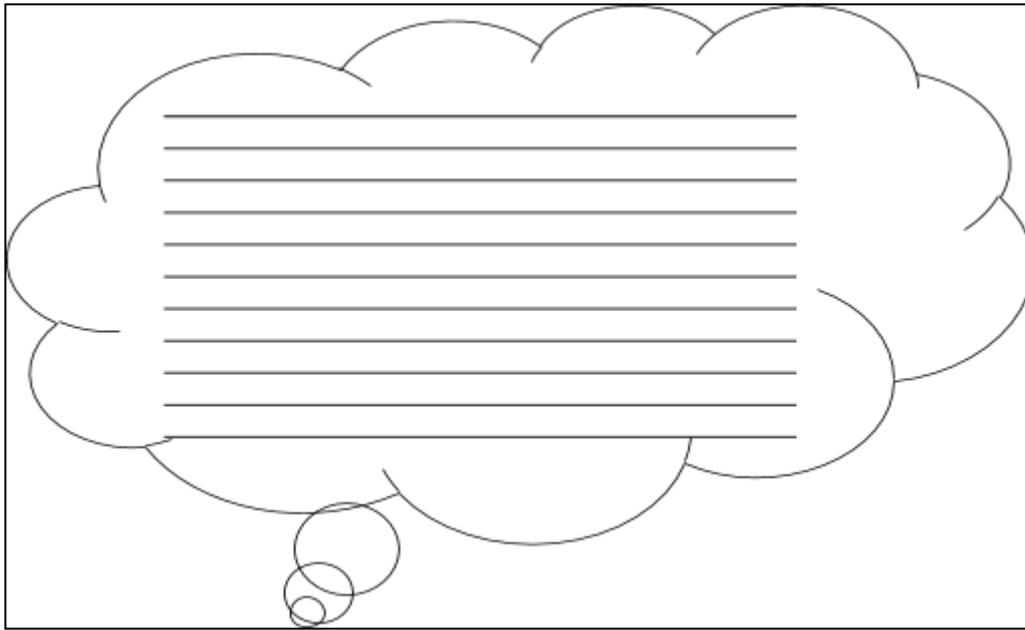
Cuarto momento: Volviendo al aula

15) Volvemos al aula de clase. Acomodamos los bancos y nos sentamos en ronda para cerrar con la dinámica que realizamos. Guardamos las láminas de emoticones utilizadas y las hojas de color correspondientes.

16) Antes de comenzar a intercambiar verbalmente los estudiantes registraron de forma escrita su vivencia en relación a la dinámica. Luego de finalizada la dinámica, se entregó a los estudiantes una hoja con la siguiente figura:

Figura N°17. Recurso utilizado en dinámica vivencial

¿Qué te pareció la dinámica que trabajamos hoy? ¿Podrías compartir una reflexión?



17) Luego de que los estudiantes finalizaron el componente escrito. Se habilita un espacio de intercambio para intercambiar sus perspectivas, explorar vivencias, clarificar inquietudes y sintetizar los realizado.

6.1.2. Reflexiones sobre la dinámica realizada

6.1.2.1. Opiniones de los estudiantes

Se presenta a continuación una selección de fragmentos sobre la dinámica presentada. Los aspectos destacados por los estudiantes son: lo creativo, la co-responsabilidad en el problema o en la solución, la posibilidad de ejercitar la empatía, el aprendizaje de estrategias de resolución del conflicto, entre otras:

“La dinámica me gusto, la reflexión para mi es que cada persona sufra haga o mire como hacen bullying podría solucionar una situación.” (E8)

“Me parece que sirvió para intercambiar puntos de vista y para ayudarnos a darnos cuenta de como solucionar este problema” (E13)

“Me pareció una buena idea, el hecho de haberlo mostrado desde un punto de vista diferente, algo más visual, estuvo bueno. La reflexión es que siempre tiene una solución al bullying, de alguna manera u otra se soluciona.” (E19)

“Me pareció bien, nos ayuda a ver lo que hablamos de otra forma (actuando).” (E36)

“Estuvo muy buena. Estuvo buena porque también podemos estar en el lugar de la otra persona y saber como se siente.” (E42)

“Me pareció que estuvo bien, porque si en algún momento estás en una situación parecida ya sea como el agresor, agredido o el que mira. Podés colaborar en algo para que esto no suceda más.”(E43)

“Está bueno ya que nos ayuda a saber que hacer en una situación similar. También nos ponemos en el lugar del bulineado o del agresor lo cual nos ayuda a sentir o reflexionar sobre esto.” (E44)

“Me pareció que hoy todos aprendimos que aquellas personas que miran, escuchan o se ríen, si no hacen nada se convierten en cómplices. De lo contrario pueden ayudar a aquellos que padecen la discriminación y así terminar el bullying.” (E46)

“La dinámica me pareció interesante fue algo distinto a las charlas, así que fue mejor.” (E51)

“Me pareció bueno porque hicimos una dinámica distinta y original.”(E52)

“Estuvo bastante buena, ya que pudimos expresar nuestra opinión y pudimos hacer algo diferente.”(E54)

“La dinámica que trabajamos estuvo bastante bien. Proponer la idea de hacer una actividad en vez de hacer una charla. Me gustó y creo que siempre reflexionas un poco.” (E55)

“Me pareció algo bueno, dinámico. Es algo interesante para nuestra edad porque sucede y esto al menos en mi caso me hace recapacitar y pensar como tengo que actuar ante una situación así.” (E57)

“En mi opinión estuvo bueno, ya que una actividad entretenida y dinámica, me pareció algo creativo y nuevo.”(E60)

“A mi me pareció que estuvo bueno porque capaz que alguien estaba viviendo eso, osea agresiones y todo y pudo solucionarlo o ya sabe más o menos como hacerlo. También el que está observando supo que hay que hablarlo y se tiene que hacerse público con los docentes. Estuvo muy bueno.” (E62)

“Me pareció que todos tenemos que ponernos en el lugar del otro para tratar de que termine el problema.” (E65)

“Cambió mi punto de vista de ver la situación.”(E68)

“Esta dinámica esta muy buena porque si un día sufris de bullying te ayuda a superarlo. Nunca te tenés que quedar callado, hablalo con una persona adulta. Nos sirvió lo que hicimos hoy.” (E71)

“Pienso que si todos los testigos se juntan pueden hacer que el agresor y el que bullynean cambien. Puedan crecer y mejorar la convivencia.”(E71)

“Mi opinión sobre esto que hicimos es que fue muy bueno y se representó muy bien con los emoticones y cuando se me presente una situación como esta se lo que debo hacer y trataré de cambiarlo. Me encantó muchísimo porque más que nada aprendí cosas que no sabía y me ayuda muchísimo. Espero la próxima.”(E73)

“Me gustaron las actividades, en especial la última porque te hacía pararte en el lugar de otra persona como se siente y me pareció que estaba buena, al igual que la otra porque son actividades que nunca hice.” (E79).

6.1.2.2. Opiniones del investigador

Diseñar e implementar la dinámica fue una experiencia enriquecedora y motivante. Poder lograr la aplicación de las conceptualizaciones en una intervención concreta fue un logro del proceso transitado.

Considerando que los estudiantes estaban cansados de hablar y escuchar sobre el problema, pensé que recurrir a la dramatización y con énfasis en la solución podría ser una alternativa interesante.

La dinámica se realizó nueve veces, una en cada grupo. Ninguna de las instancias fue igual: ritmo, soluciones, comportamientos, gestos, cada grupo le imprimió una singularidad particular a la propuesta. Me quedé con la impresión de que los recursos sobre dramatización o role-playing e interrogatorio circular son dos estrategias potentes para el abordaje de este problema, para trabajar con

estudiantes y con posibilidades para integrar a los adultos desde diferentes maneras.

Registré situaciones curiosas como por ejemplo la de un estudiante que se había quedado en el lugar color rojo -lugar de quien agrede- y no se quería mover. Luego de preguntarle: ¿realmente quieres quedarte en ese lugar?, al responderme que sí con una sonrisa desafiante. Decidí continuar con el tercer momento de la dinámica. Al posicionarnos de forma circular y él quedar por fuera, registré como se angustió y por su propia decisión decidió moverse del lugar que estaba, acercándose al grupo. En esta secuencia, se aprecia como desde la pragmática de la comunicación, alguien modifica su comportamiento. Quien se posiciona en un lugar hostil y se encuentra con un grupo que no tolera la violencia, el sujeto se encuentra motivado a dejar ese lugar.

En otras ocasiones, registré el sentimiento de malestar de sujetos que quedaron parados en alguna de las zonas iniciales (las zonas asociadas con el problema) y que al darse cuenta que otros estudiantes planteaban formas de solucionar el problema, de acercarse a acompañarlos, cambiaban ese sentimiento expresando una notoria alegría.

Finalmente, es importante considerar que si bien la dinámica plantea una serie de “pasos”, los mismos pueden ser variables en función de múltiples factores. Considero que los diferentes momentos de la dinámica son necesarios, pero cómo transitar los momentos puede tener muchos caminos posibles. El estilo de comunicación y la creatividad del coordinador/a son aspectos muy relevantes a tener presente en el diseño de la dinámica.

6.2. Insumo impreso para dialogar ideas: una perspectiva co-construida

Posteriormente a la realización de la dramatización anteriormente mencionada, se realizó un nuevo encuentro con cada grupo. En dicha instancia, se realizó un cierre de la experiencia de investigación, donde se entregó un material donde se condensaron muchas ideas propuestas por quienes participaron de la investigación. La referencia de dicho material (se entregó una copia impresa a cada

estudiante¹⁵), se asocia con la capacidad productiva y creativa que pueden tener los estudiantes, posicionándolos como protagonistas de cambios y soluciones creativas.

6.2.1. Presentación del material impreso

LÁMINA 1

1- ¿De qué hablamos, cuándo hablamos de *bullying*?

Las ideas que aquí se presentan, fueron construidas a partir de las opiniones de quienes participaron en esta experiencia de investigación del año 2016.

Para recordar!!! Si tienes algo que quieres comentarme sobre esta experiencia, recuerda que puedes escribirme a: nicolaschiarino@gmail.com

Por diferentes razones, puede llegar a suceder que en un grupo, un/a estudiante reciba continuamente acciones negativas de un@ compañer@ o vari@s (burlas, golpes, exclusión, etc.).

No son bromas, ni situaciones ocasionales. Es algo repetido en el tiempo y donde la persona afectada queda sintiéndose mal. Esto es un problema... En esta situación, los sujetos se quedan parados o estancados en tres lugares:

Figura N°17. Imagen de lámina 1

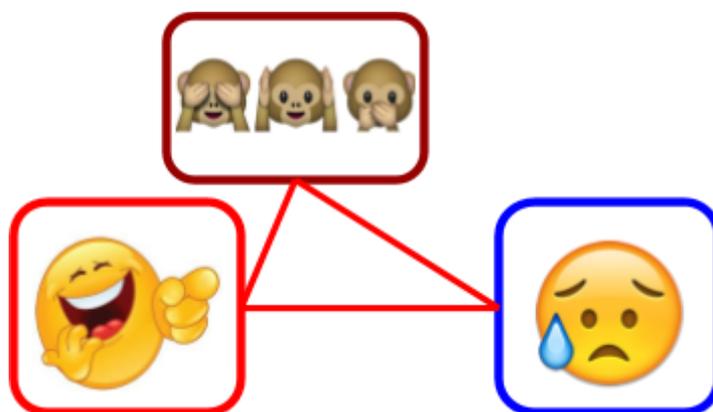


LÁMINA 2

2- ¿Cómo se sostiene el conflicto?

¹⁵ La versión que se presenta a continuación tiene ajustes puntuales respecto a la versión entregada.

Detrás de cada lugar hay pensamientos, sentimientos o actitudes, que llevan a quedarse en una posición o lugar. Quedarse fijo en cualquiera de esos lugares, impide que el problema se resuelva...

Figura N°18. Imagen de lámina 2



LÁMINA 3

3- ¿Qué otras cosas pasan también?

Quien esta en un lugar y de acuerdo a lo que hace -o lo que no hace-, le comunica algo a los que se encuentran en los otros lugares del conflicto. Siguiendo las anteriores ideas, algunos mensajes podrían ser... (no es lo que sucede siempre, es solo un ejemplo para pensar 😊)

Figura N°19. Imagen de lámina 3



LÁMINA 4

4- Cambiando la situación

Moverse de alguno de los lugares, genera un efecto en los demás. Veamos algunos ejemplos, siguiendo con el esquema anterior

Figura N°20. Imagen de lámina 4

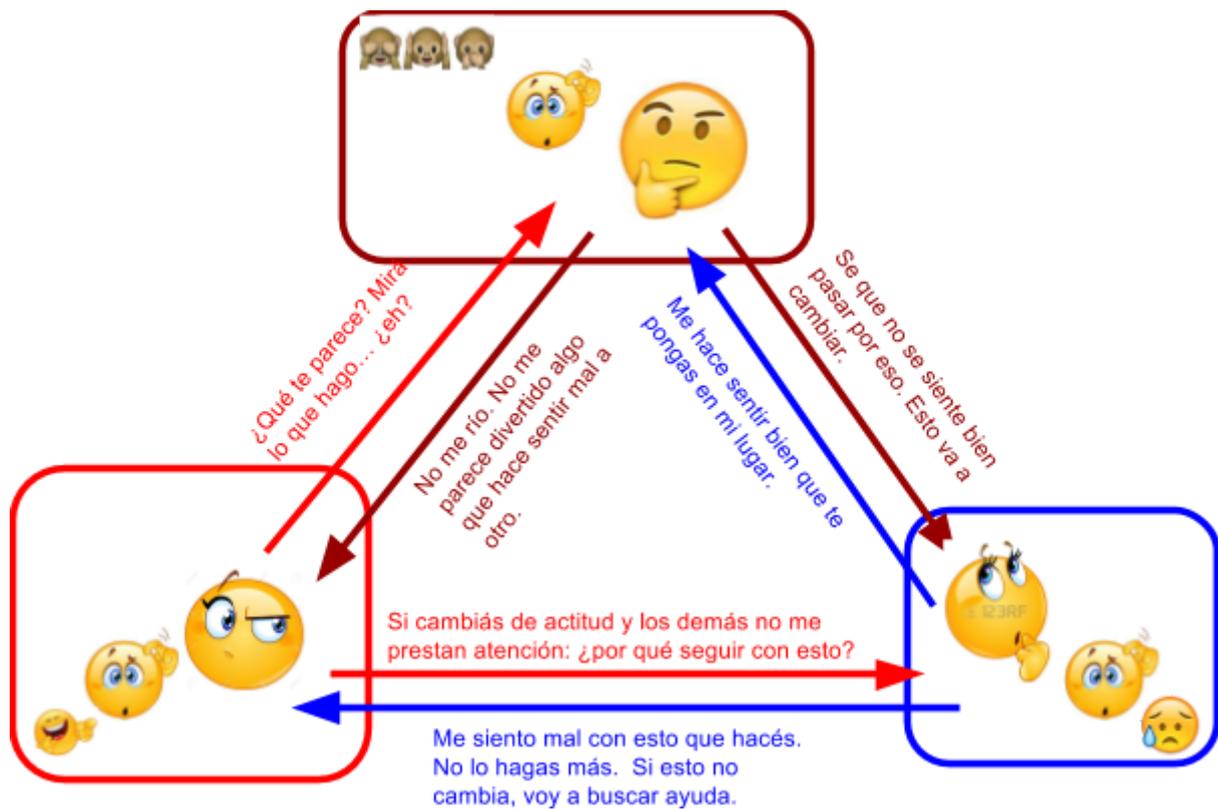


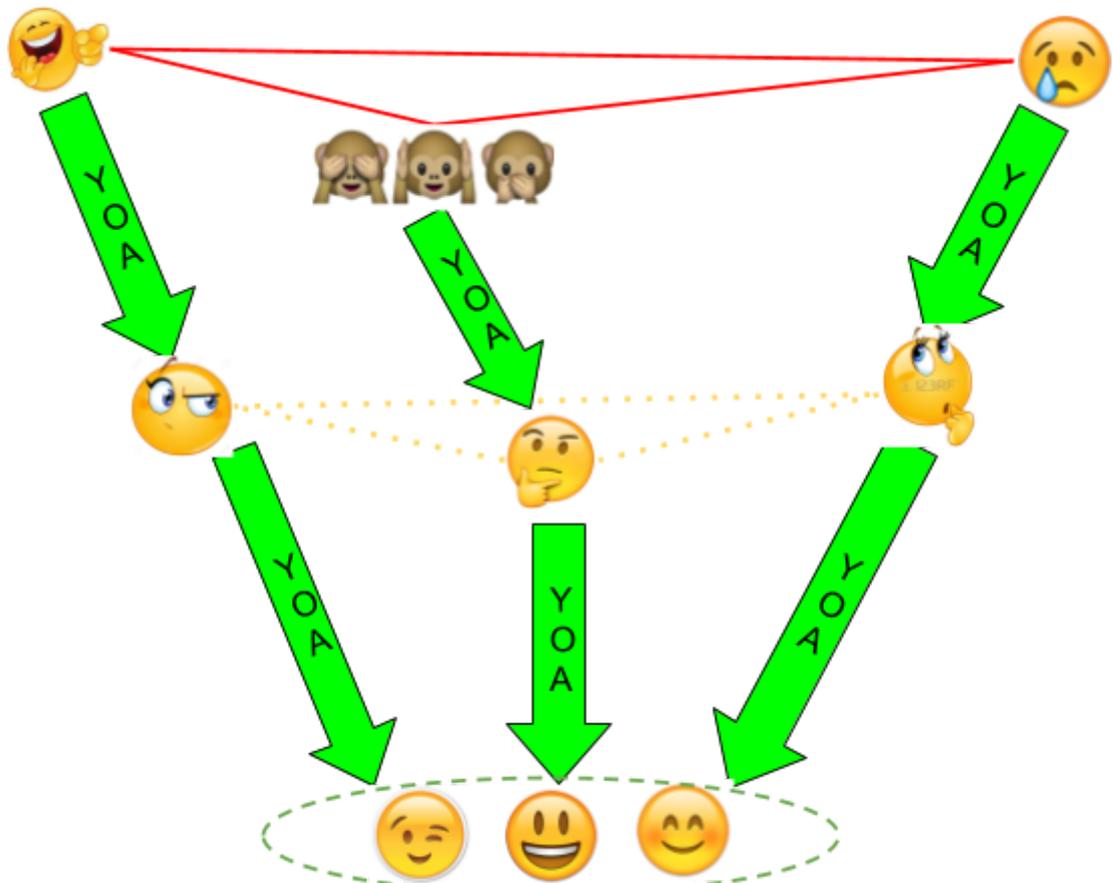
LÁMINA 5

5- Caminando hacia soluciones

Cada uno decide ser parte del problema o de la solución. Hacer algo genera cambios en el problema.

Estar en un lugar y moverse para cambiar algo que genera malestar en mí o en otros, es una forma de crecer.

Figura N°21. Imagen de lámina 5



YOA: Y: Yo O: Otros compañer@s A: Adultos del liceo, familia u otros

LÁMINA 6

Figura N°22. Imagen de lámina seis

**Construyendo convivencia... evitamos muchos problemas.
Muchas veces se habla del problema... hablemos de soluciones!**



- Poder comunicar lo que siento y pienso
- Respetar las diferentes formas de ser. 
- Compartir con otros: escuchar, entender y disfrutar. 
- Que existan límites y reglas claros 
- Resolver los problemas de forma pacífica y creativa. 
- Que los adultos me cuiden y ayuden a resolver los problemas cuando no puedo. 
- Buscar formas para entendernos. 
- Ver en las dificultades, posibilidades para aprender y crecer. 
- Pensar, sentir y hacer cosas que nos permitan disfrutar y cuidar de nosotros, de los demás y nuestro entorno. 
- Ser diferentes, nos hace únicos y especiales 



Todo esto merece...

6.2.2. Consideraciones sobre el recurso impreso presentado

Durante la presentación del recurso, se enfatizó la capacidad creativa, así como también, la riqueza de ideas propuestas por los estudiantes. Este emprendimiento corresponde una perspectiva dialógica y recursiva en la producción del conocimiento, donde se reconoce a los diferentes actores como portadores de saber.

La primer lámina refiere a la caracterización de la problemática *bullying*, asociada al posicionamiento de lugares en el interjuego relacional. Las posiciones están ancladas en un triángulo. En este caso, un triángulo acutángulo donde se representa la proximidad que se genera entre quien se posiciona en un lugar hostil y quien observa la situación con indiferencia o aprobación.

En la segunda lámina, se realiza una caracterización de los lugares en el conflicto, utilizando los propios relatos de los estudiantes e ilustrando los diferentes planos existenciales desde el pensar, sentir y hacer.

En la tercer lámina, se establece una mirada recursiva e interactiva sobre los lugares en el conflicto, donde se ilustra lo que se hace -o no se hace- genera efectos en los otros. Aquí la pragmática de la comunicación, los isomorfismos, la circularidad y la formulación de hipótesis, sustentan esta diagramación gráfica.

La cuarta lámina fundamentada en las conceptualizaciones recientemente mencionadas, ofrece un panorama orientado hacia la solución.

La quinta lámina, refleja como salir de la rigidez del triángulo problemático del *bullying* a partir de la incidencia de adultos, otros compañeros o decisiones personales. Estos vectores de cambio (flechas de color verde), se asocian al movimiento de lugares.

La sexta lámina, inspirada en los aportes de Baeza (2010) es una referencia de principios relacionales saludables para construir la convivencia.

Finalmente, acotar que la lectura del material fue realizada de forma interactiva y dinámica, donde los estudiantes y el investigador realizaban de forma continua y espontánea múltiples preguntas y comentarios. En esta instancia participó la psicóloga de la institución, aportando ideas y enriqueciendo la discusión del material presentado.

7. Discusión de resultados y conclusiones generales

El presente capítulo se compone de tres secciones. En la primer sección, se presenta una serie de discusiones temáticas, tomando como punto de partida los hallazgos realizados en el proceso de investigación. En la segunda sección, se discute acerca de los alcances del estudio realizado y posibles líneas de investigación a futuro. Finalmente, en la última sección, se realizan una serie de conclusiones generales de la presente tesis.

7.1. Discusiones temáticas

7.1.1. ¿Por qué molesta la diferencia? Paradojas del reconocimiento negativo del diferente

El reconocimiento negativo de las diferencias -identitarias, estéticas, existenciales, ideológicas, entre otras- es uno de los núcleos centrales del problema que se le llama *bullying*, en la medida en que se trata de una forma de relacionamiento basada en la descalificación de alguien a punto de partida de su diferencia reconocida en términos negativos.

¿Cómo entender la dificultad con las diferencias?. En relación a esta pregunta, Denise Najmanovich plantea un pensamiento muy elocuente al respecto:

“Nuestras dificultades para pensar la diversidad, tiene que ver sobre todo con la noción de esencia. La creencia de que alguien es esencialmente de determinada manera, que hay un ser definido de una vez para siempre. En este sentido, cuando estamos intentando salir de estas clausuras identitarias y del pensamiento de las esencias, hay una categoría central para poder empezar a pensar de otro modo, que es la de potencia. Spinoza justamente fue el pensador que más desarrolló esta noción, en vez de juzgar a los otros por lo que presuntamente son -una etiqueta que le ponemos, por otra parte- empezar a encontrarnos con el otro en función de lo que podemos juntos.” (Najmanovich, 2016)

La noción de esencia es una expresión del pensamiento lineal. Cuando esta noción se pone en juego en la percepción, se conduce inexorablemente a un contraste entre la esencia de ser -una construcción social- y la expresión de la existencia de un otro. Si en este contraste hay algo que no coincide, se produce un reconocimiento de la diferencia. El valor que se le atribuye a la diferencia está influenciado por aspectos sociales, por polaridades semánticas, y por patrones de relación y de percepción. Para explorar qué mecanismos se ponen en marcha en la valoración negativa de la diferencia es necesario situarse en un contexto de observación más amplio donde lo social y lo cultural son relevantes.

El problema con las diferencias no es un tema solo de niños y adolescentes, es un tema, también, de adultos. Los adolescentes expresan una forma de reconocimiento de sus pares, que procede de su interacción con los adultos.

Considero que el desafío central que nos convoca, desde los diversos lugares en que nos constituimos como actores sociales es: ¿cómo construir relaciones basadas en un reconocimiento positivo de la diferencia?.

7.1.2. Consideraciones sobre problemática *bullying* y pragmática de la comunicación humana

El estudio de la problemática *bullying* a través de las conceptualizaciones de la pragmática de la comunicación humana constituye una articulación muy enriquecedora en la comprensión del problema.

Las incongruencias o patologías de la comunicación dan nitidez a las acciones negativas asociadas a la problemática *bullying*. Si bien la confirmación-descalificación -a través de la burla- es la incongruencia con registros más frecuentes, existe una amplia gama de problemas en la comunicación que amplían y complejizan la comprensión de las acciones negativas previstas en la definición teórica del problema.

Algunas de las dificultades en la comunicación anteriormente mencionadas pueden asociarse al patrón de interacción de doble vínculo. Dicho concepto aporta en la comprensión de las pautas de mantenimiento del problema, dado que la existencia de mensajes contradictorios en diferentes niveles de la comunicación, deja al sujeto enredado en una doble contradicción.

Por otro lado, la conceptualización del Sistema Extendido de Comunicación (SEC) permite ampliar el esquema diádico referenciado en las percepciones del problema, iluminando de esta manera los beneficios secundarios remitidos por los participantes. En este sentido, resulta relevante entender que la comunicación entre dos participantes -los actores de la violencia-, afecta y es afectada por un juego de "N" participantes (otros estudiantes, adultos de la institución educativa, adultos de la familia).

Finalmente, las tres conceptualizaciones remitidas (patologías o incongruencias de la comunicación, patrón de interacción de doble vínculo y SEC), aportan a una comprensión multidimensional y compleja del problema *bullying*.

7.1.3. ¿Qué es lo que enreda?. Patrones de mantenimiento del problema

La red puede pensarse como una metáfora para entender las tramas relacionales entre sujetos. La composición de la red produce lo que va a suceder con quienes se encuentran enlazados. Hay redes que sostienen y permiten a los sujetos desarrollar sus posibilidades, pero también hay redes que enredan, limitan e inhabilitan.

Se presentan algunos “enredos” entre sujetos que pueden contribuir al mantenimiento del problema.

1) Enredados en un problema recortado, dividido y lineal

“El problema del bullying es un problema de tod@s” (E.110)

Existe una percepción generalizada -cerca del 85%, promedio entre los diferentes participantes- en entender al problema del bullying como una dinámica diádica problemática entre niños o adolescentes. Esta percepción recorta la comprensión del problema a lo que sucede entre un sujeto etiquetado como víctima y otro/s como agresor/es. Como corolario, se aísla artificialmente el problema de su contexto y se limita de este modo las posibilidades de comprensión y resolución del mismo.

Esta conceptualización lineal del *bullying* podría ser parte de las acciones homeostáticas del sistema, en la medida en que al definir dicho problema de esta forma, ayuda, en parte, a su perpetuación. En otras palabras, la definición mencionada señala a los actores de la violencia -quien realiza y quien recibe las agresiones o acciones negativas-, pero excluye a los participantes -espectadores- y a los adultos con quienes construyen modelos relacionales y el contexto

socio-cultural y este hecho es homeostático con el mantenimiento de la pauta conflictiva de relacionamiento, dado que no propone una lógica diferente para el cambio.

Una mirada que amplíe el campo de observación es clave para identificar patrones de relación que tienen una incidencia efectiva en el mantenimiento del problema. En este sentido, resulta esencial poder reconocer que el *bullying* es el nombre que se le atribuye a un problema que expresan los niños y/o adolescentes -fundamentalmente en el contexto escolar- y que su mantenimiento o resolución se vincula con una responsabilidad compartida y circunscripta en diferentes dominios de relación, sistémicos y subsistémicos.

Una mirada compleja del problema, que incluya a todos los actores, sistemas y pautas de comunicación y de relación, habilita a entender lo que sucede desde una lectura circular -opuesto a lo lineal- y permite entender lo que cada uno hace -o no hace- para que este problema se mantenga o se resuelva.

2) Enredados en condiciones laborales

“Hay un montón de redes invisibles ante nuestros ojos de hostigamiento, de relacionamiento, o de lo que sea... que se te escapan...” (A.I.21)

Como menciona el docente en la cita precedente, existen diferentes dinámicas problemáticas que muchas veces resultan invisibles. A continuación comparto una anotación del diario de campo, posterior al encuentro con los docentes.

C.O. Algunos de los comentarios en la entrevista grupal con los docentes me hicieron recordar varias experiencias que tuve como docente en enseñanza secundaria y que de alguna manera pienso que formaban parte de esas redes de hostigamiento que menciona uno de los docentes. Éstas redes considero que incidían en la disponibilidad emocional y en la capacidad de resolver problemas de manera efectiva en mi rol como docente. Comenzando por el multiempleo y sus repercusiones -por ejemplo, almorzar en el ómnibus para llegar de un liceo a otro a tiempo-; prestar atención limitada a las necesidades, inquietudes, problemas y tiempos de

los estudiantes para poder cumplir con extenso programa y tener una buena calificación de Dirección o Inspección -para, entre otras cosas, poder conservar el trabajo-; transitar el malestar e incertidumbre de la elección de horas -en mi opinión una dinámica muy perversa donde se esconden muchas disfuncionalidades del sistema- y no saber si podía conservar las horas de trabajo de un año a otro; conocer muy poco a cada uno de los más de 200 estudiantes que tenía cada año.- Estas cuestiones que me afectaba: ¿cómo repercutieron en la relación que tenía con los estudiantes?.

El análisis de la entrevista grupal con docentes -atravesado por mi propia historia- me remite a la existencia, en un nivel exosistémico, de relaciones que inciden en las posibilidades y en la disponibilidad que los adultos de la institución tienen para atender las diferentes situaciones cotidianas que se presentaban.

3) Enredados en repetir estrategias centradas en el problema

“Nosotros siempre lo atacamos hablando, siempre.” (A.1.2)

Los relatos de los participantes coinciden en que la principal solución intentada es “hablar del problema”. Este emprendimiento constituye un agotamiento en la resolución del mismo e interpela a los adultos a buscar alternativas creativas y centradas en la solución.

4) Enredados en limitaciones socioemocionales

“No se imaginan lo que se siente por eso muchas veces, siguen y no paran.” (E.14)

El mantenimiento del problema *bullying* tiene relación con limitaciones en las habilidades socioemocionales. Esta inferencia se corresponde con datos relevados en encuestas y cuestionarios a estudiantes. Por ejemplo, en la pregunta: ¿que

harías se te vieras involucrado en un problema como el *bullying*?, se relevó un alto número de respuestas en blanco, no sé y soluciones disfuncionales (golpear, insultar, etc.).

El desarrollo de habilidades tales como el reconocimiento de las emociones propias y de otros, habilidades de comunicación y resolución de conflictos, entre otras, se ponen en marcha en los sujetos para resolver el problema. En este sentido, el entrenamiento y desarrollo de habilidades socioemocionales es un camino estratégico y productivo para evitar el mantenimiento del problema.

5) Enredados en un patrón de miedo-agravamiento y silencio

“Ahora que hablaste te mereces más” (E.116)

Uno de los patrones identificados en el mantenimiento del problema desde la perspectiva de los estudiantes, es la percepción de que no se puede recurrir a la ayuda de otro porque el problema se va a agrandar.

Asimismo, los estudiantes consideran tener la capacidad de poder resolver problemas entre estudiantes, de forma grupal. Sin embargo, cuando un problema persiste y no se encuentran soluciones en el subsistema estudiantes, buscar ayuda en otros subsistemas (parental, docente, etc) es un camino necesario.

6) Enredados en la dificultad de trabajar más juntos familia y escuela

*I: Y en esto de que decis en relación a la familia y el liceo.
¿Qué cosas se podrían hacer para trabajar juntos?
A.I.5: “Ahí estás desamparado totalmente, me parece.*

El análisis de la variable frontera del sistema, sugiere la existencia de aspectos rígidos en la relación familia-escuela. La construcción de un sistema colaborativo entre la familia y la escuela es una clave para potenciar lo que cada sistema puede hacer en aras de facilitar el desarrollo cada niño, niña o adolescente.

Cuando no se logra una relación colaborativa familia y escuela, se amplían las posibilidades de establecer una relación de competencia -y el riesgo de generar una escalada simétrica-, generar una culpabilidad recíproca y la producción de mensajes contradictorios. Estas cuestiones pueden dificultar la resolución de problemas.

7) Enredados en situaciones familiares

Las experiencias relacionales en el núcleo familiar son esenciales para los sujetos. Muchos de los registros de los participantes refieren a la problemática *bullying* con implicancias de lo que sucede en el contexto familiar.

Una cantidad significativa de percepciones de los sujetos participantes de la investigación, remiten a la percepción de algo que sucede en el hogar, luego se reproduce o afecta en la problemática *bullying*.

8) Enredados en patrones de percepción

“La violencia entre niños y jóvenes es un modelo heredado del mundo adulto, sobre nuestro modo de relacionarnos deberíamos reflexionar primero.” (A.F.34)

Una conceptualización que se desprende de los aportes sobre la percepción de Watzlawick, et al. (1995), es la noción de patrón de percepción. Esta noción remite a las formas de ver -fundamentalmente, las estructuras de atribución de significado-. En este sentido, resulta interesante preguntarse: ¿cuál es nuestra matriz de percepción? ¿qué vemos de los demás?. A continuación presento una reflexión realizada durante el trabajo de campo al respecto.

C.O. Una pregunta que me quedé pensando fue ¿qué vemos de los demás?. En ese momento recordé una situación cuando trabajé como profesor adscripto. Un día llamé al padre de un estudiante para avisarle que su hijo estaba teniendo muchas inasistencias (el mes anterior lo había llamado para avisarle que su hijo había decaído en su rendimiento y

anteriormente para notificarle de una observación). Al recibir este mensaje el papá del estudiante se enojó conmigo y me dijo: “siempre me llaman para decirme cuando me hijo hace algo mal o se equivoca, nunca me llaman para decirme algo positivo de él. ¿Mi hijo no tiene nada bueno?”. Desconcertado por su mensaje, atiné a contestarle, señor yo hago lo que me piden desde la Dirección, avisarle de los problemas de su hijo es mi trabajo. Tuvieron que pasar varios años para darle una vuelta de tuerca a esta situación, poder reflexionar y entender que muchas acciones, mucho tiempo que dedicaba en mi hacer como docente en la enseñanza secundaria, estuvo enfocado en ver los problemas, las omisiones, las dificultades, etc. en los estudiantes. Mucho tiempo invertido en resolver cuestiones administrativas o formalidades y quizá poco tiempo en tratar de entender lo que sienten, lo que les está sucediendo de una forma sincera y cercana. ¿Acaso esta forma de “ver” a los estudiantes contribuye a un modelo de percepción del otro donde los defectos o dificultades son relevantes? ¿Esto tiene algo que ver con el reconocimiento negativo de la diferencia? ¿y con lo que llamamos bullying? Sin saberlo, muchas de mis acciones como docente quizá pudieron haber incidido en un modelo de percepción centrado en aspectos considerados como negativos.

Otras preguntas como: ¿en qué contextos los niños o adolescentes aprenden un patrón de percepción de la diferencia como algo negativo? ¿qué incidencia tienen los adultos al respecto?, forman parte de nuevas discusiones sobre el problema. Con estas preguntas nos alejamos de un pensamiento lineal y empezamos a pensar de forma circular. ¿qué hacen -o no hacen- los adultos para que los estudiantes se relacionen de determinada forma?.

7.1.4. Abrir caminos para el cambio

*I: Imagina que el problema del bullying desapareció totalmente:
¿Qué cosas cambiaron?
E: “Cambiaron las actitudes de los docentes, alumnos y familia.” (E.82)*

I: ¿Quién piensas que puede hacer que este problema se resuelva?

*E: Hay varias maneras,
pero solo funcionaria
si lo encaramos entre todos. (E.117)*

Las respuestas de los estudiantes nos interpelan como adultos. Para encontrar soluciones, tenemos que trabajar juntos.

Considerando los hallazgos de la presente investigación, algunas de las claves para entender y abordar el problema son:

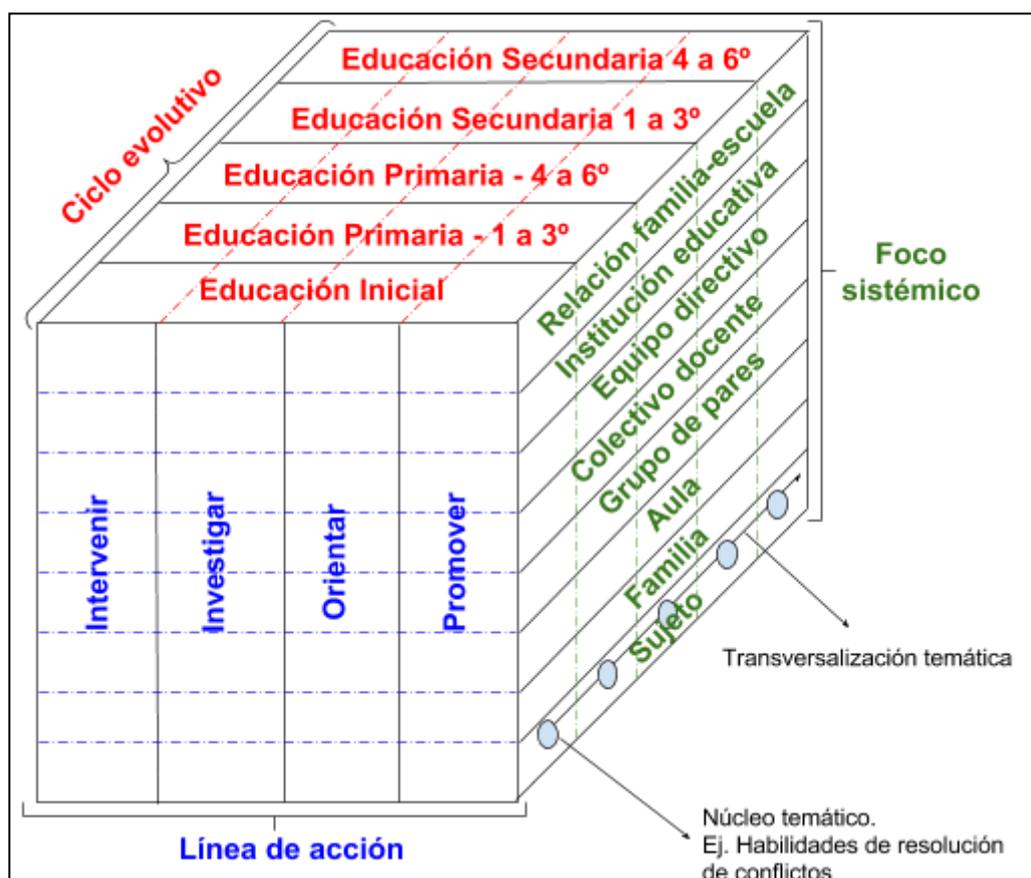
- *Entender al problema bullying de una forma co-construida, compleja y multidimensional:*
 - los estudiantes, adultos de la institución y de la familia son parte del problema y parte de la solución, por lo que hacen o no hacen para que el problema se mantenga o resuelva.
 - el problema no se explica por un único factor y las estrategias de abordaje tienen que ser múltiples, orientadas a diferentes líneas de acción, diversos dominios de relación, adecuadas a cada momento del ciclo evolutivo y articuladas durante el trayecto formativo.
- *Abordar el problema desde la solución:*
 - diseñar estrategias creativas, diversas, que integren la participación activa de los diferentes integrantes del sistema escolar y las familias.
 - integrar dinámicas vivenciales.
 - utilizar el interrogatorio circular.
 - profundizar en el entrenamiento de habilidades socioemocionales, algunas posibilidades:
 - alfabetización emocional (Baeza y Bertrán, 2014),
 - vinculación emocional validante (Estalayo Hernández, 2014).
 - Comunicación No Violenta (CNV)¹⁶ (Rosenberg, 2000)
 - habilitar espacios de participación para estudiantes, docentes y familiares sobre los caminos para transitar soluciones, respetando roles, funciones y jerarquías.

¹⁶ Modelo de entrenamiento para el desarrollo de habilidades de comunicación, empatía y reconocimiento de la emociones.

- evaluar y sistematizar las experiencias realizadas

Para visualizar mejor el abordaje del problema se propone el siguiente modelo:

Figura N°24. Propuesta de abordaje para el problema *bullying*



Modelo inspirado en el desarrollo de Spiel et al., (2008), tomado de Mc Guckin y Minton (2014)

Por ejemplo, una posibilidad sería: promover (línea de acción), en educación secundaria (ciclo evolutivo), desde el sujeto (foco sistémico), el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos (núcleo temático). Cabe destacar, que las tres dimensiones -las tres caras del cubo- corresponden con 100 posibilidades en términos aritméticos (posibilidades de combinación), pero al combinarlas con núcleos temáticos, se expanden la posibilidades de abordajes. Asimismo, estos núcleos pueden ser transversales a cada momento evolutivo, siempre que se consideren los ajustes pertinentes a cada etapa del desarrollo.

Este modelo resulta ser una propuesta flexible (las opciones de las dimensiones y los núcleos temáticos podrían ser variables) y permite sintetizar en una estructura gráfica las posibilidades de abordaje del problema *bullying* u otras problemáticas en el contexto educativo.

7.2. Alcances de la investigación y posibles desarrollos a futuro

El presente estudio ha realizado una integración variada de aspectos teóricos y metodológicos para la comprensión del problema seleccionado. No obstante, existen una serie de limitaciones, que en su profundización, podrían derivar en nuevas investigaciones.

Un posible aspecto a profundizar es ampliar el número de variables cualitativas a estudiar. Desde el marco teórico existen una serie de variables que no se profundizaron en el presente estudio -dada la excesiva extensión que hubiera adquirido esta tesis-, entre dichas variables se encuentran: límites subsistémicos, roles y funciones, distancias relacionales, entre otras.

Por otro lado, otra limitación del estudio es un análisis desde una perspectiva de género respecto al problema y las percepciones de los participantes. Esta sería toda una dimensión de análisis a considerar en una futura investigación.

Otro aspecto interesante a explorar son las instancias de recolección de datos con diferentes actores en simultáneo por ejemplo docentes y familiares. De manera de poder observar la interacción entre diferentes subsistemas durante la recolección de datos, obteniendo así información espontánea de las relaciones.

También podría ser relevante conocer en mayor profundidad las perspectivas de las familias de los estudiantes. En este sentido, resulta esencial pensar con detenimiento las estrategias de convocatoria y/o recolección de datos.

Finalmente, resultaría sumamente interesante realizar un estudio desde un enfoque transdisciplinario teniendo como marco epistemológico de referencia el enfoque sistémico.

7.3. Conclusiones generales

“Actúa siempre de forma que se creen nuevas posibilidades”

(Watzlawick, 1995:38)

La presente investigación logró realizar un acercamiento a la problemática *bullying* desde un enfoque sistémico. Este acercamiento constituyó un esfuerzo de articulación epistemológica, teórica y metodológica novedoso para el contexto local, aportando una lectura diferente a otras perspectivas de estudio exploradas. No obstante, este acercamiento se encuentra lejos de agotar la comprensión del problema desde la perspectiva sistémica, pero establece un antecedente para seguir explorando en futuras investigaciones.

La problemática *bullying* ha adquirido una relevancia social significativa en las últimas dos décadas. Ésta se expresa en los siguientes indicadores: a) crecimiento sostenido en la producción académica en diferentes líneas de estudio en países de los cinco continentes; b) diversos proyectos de ley o leyes aprobadas en los últimos diez años en diferentes Estados; c) preocupación y acciones desarrolladas desde múltiples organizaciones internacionales y nacionales; y d) múltiples hallazgos relativos a la incidencia negativa del problema en la salud mental de niños y adolescentes, así como también, en la inclusión, permanencia y desempeño de los mismos en contextos escolares.

Los fundamentos epistemológicos y teóricos del enfoque sistémico resultan apropiados para el abordaje del presente problema de investigación, dado que la problemática *bullying* corresponde a una dinámica relacional y el marco mencionado se centra en la comprensión de las relaciones. Considero que seguir explorando esta articulación es un terreno fecundo y con muchas posibilidades para seguir explorando.

El diseño metodológico facilitó la exploración del problema de estudio propuesto en el estudio de caso seleccionado (liceo). En este sentido, la articulación de perspectivas de los estudiantes, adultos de la institución y adultos de la familia, permitió explorar y contrastar matices de significado que los sujetos le atribuyen a este problema. La articulación de percepciones se combinó con una articulación de

datos provenientes de diferentes instrumentos, como fueron la encuesta, entrevista, la observación participante y posteriormente la intervención, brindando consistencia en el tratamiento de la información. Por otro lado, existió un alto compromiso y disposición por parte de los integrantes de la institución educativa que participó de la investigación, habiendo contado con una alta participación de estudiantes y de adultos de la institución (más del 70% en ambos casos), no obstante, la participación de las familias fue significativamente menor (menor al 25%).

Cabe destacar, que los aspectos teóricos y metodológicos fueron construyéndose en un proceso circular y recursivo durante la investigación, resultando de dicha interacción, un enriquecimiento bidireccional entre ambas dimensiones del estudio. Esta continuidad teórico-metodológica pudo evidenciarse de diferentes maneras durante del proceso de la investigación, como por ejemplo: las preguntas circulares en la recolección de datos, el análisis de contenido mediante codificación mixta, el ejercicio vivencial realizado con los estudiantes, entre otras.

Con respecto al análisis de datos, se pudieron obtener diferentes conclusiones, a partir de las diferentes variables exploradas:

a) existen diferentes perspectivas sobre el problema bullying según la mirada de los estudiantes, los adultos de la institución y los adultos de la familia. El problema para los adolescentes es visto en términos cotidianos y se asocia a una forma de relacionamiento que hace sentir mal uno y divierte a otros. Para los adultos, desde una mirada atravesada por conceptualizaciones teóricas es entendido como una forma de acoso u hostigamiento entre pares;

b) las atribuciones causales del problema son múltiples y muy variadas, pudiéndose agrupar en diferentes categorías: macrosociales, escolares, familiares, vinculares entre pares, individuales y biológicos. El motivo fundamental del problema según los diferentes participantes es el reconocimiento negativo de la diferencia;

c) los estudiantes y los adultos de la institución en un alto porcentaje están de acuerdo en entender que el problema sucede algunas veces. En tanto que, para los adultos de la familia, la frecuencia del problema tiene valores mucho más dispersos;

d) con respecto al marco situacional, existe discrepancia entre las miradas de los estudiantes y los adultos de la institución, fundamentalmente a dónde sucede el problema. Los ítems de mayor discrepancia son aula de clase, pasillos y patio. En tanto que coinciden en Whatsapp y redes sociales. Los lugares donde sucede mayormente el problema es mensajería instantánea (Whatsapp) y aula de clase;

e) en relación a la atribución de la gravedad, los sujetos le atribuyen una gravedad alta, la consecuencia principal es sentirse mal;

f) sobre los beneficios secundarios, los participantes remiten: llamar la atención de los pares y los adultos, divertirse y descargar malestar producido en otros contextos -fundamentalmente el familiar-;

g) las soluciones intentadas son múltiples y muy variadas de acuerdo al rol de cada participante y su lugar en el conflicto. Se destaca como un agotamiento de hablar del problema como forma de solución;

h) cerca de un 85% de los participantes entienden que la dinámica conflictiva tiene una estructura diádica -agresor y víctima-. El otro 15% realiza referencias triádicas -agregando a un observador- y de contexto en el mantenimiento del problema;

i) la modalidad de comunicación predominante en el problema es la burla;

j) en cuanto a las patologías de la comunicación, los estudiantes refieren una descripción más detallada que los adultos de la familia o institución. Los valores más frecuentes son confirmación-descalificación, complementariedad forzada, profecía autocumplidora y síntoma como comunicación;

k) en relación a la frontera del sistema y la jerarquía, se distinguen aspectos rígidos o disfuncionales que podrían afectar negativamente en la resolución de problemas como el bullying.

l) con respecto al momento del ciclo evolutivo donde mayormente se presenta el problema es 1° de liceo, disminuyendo en los años posteriores.

m) todos los participantes refieren en un 22% que el problema involucra la existencia de coaliciones;

n) existen una serie de polaridades semánticas asociadas al problema. La polaridad central es agresor-víctima, pero existen múltiples polaridades vinculadas a cuestiones estéticas, ideológicas, identitarias u otros aspectos existenciales.

En relación a la intervenciones realizadas, se lograron llevar adelante múltiples espacios de intercambio, que habilitaron a una participación y construcción colectiva con los diferentes sujetos de la investigación. Se destacan dos intervenciones realizadas con estudiantes donde se sintetizan múltiples aspectos teóricos, metodológicos, combinados con aportes de los diferentes participantes.

La discusión de resultados se orientó a entender la problemática *bullying* como una trama relacional compleja donde se expresan y/o ponen de manifiesto en serie de aspectos contextuales (históricos, culturales, sociales, institucionales), combinados con serie de factores relacionales (familiares, pedagógicos, entre pares) y aspectos intrapsíquicos (construcción de la realidad, percepción).

Lejos de considerar que esta problemática es una problema de los niños o adolescentes -como podría entenderse desde alguna de las perspectiva de estudio-. Considero que el problema que llamamos *bullying* es un mensaje que comunica malestar y sufrimiento, a través de niños y adolescentes, en gran medida las limitaciones y dificultades que tenemos como adultos para acompañar y sostener su desarrollo en los diferentes escenarios de interacción.

Otra de las conclusiones arribadas en el presente estudio, es que resulta fundamental integrar una mirada holística de la problemática, dado que si se recorta el problema y se lo aísla de su contexto, se reduce la capacidad de entender su significado.

Finalizo esta tesis con una combinación de “ingredientes” relacionales que ayudan a desenredar el problema *bullying* -inspirado en aportes de Najmanovich (2016), Baeza (2010) y Hoffman *et al.* (2013)-: creatividad -como una expresión de cambio y flexibilidad-, claridad -en los mensajes, en los límites, en los acuerdos-, compromiso -en el ejercicio efectivo de los roles-, cercanía -como una expresión de sensibilidad y disponibilidad emocional-, confianza -como una forma de respeto y confirmación de las posibilidades de otro-, construcción colectiva -como una pauta que habilite a la participación y la colaboración- y cuidado -como una expresión de afecto-.

Referencias bibliográficas

- Abela, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, v.10, n. 2, p. 1-34, 2000. Disponible en: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Albónico, G. (2010). *Otra voz en la educación. El trabajo de los psicólogos en escuelas y liceos*. Psicolibros: Montevideo.
- Almeida, L. S., & Lisboa, C. (2014). Habilidades sociais e bullying: uma revisão sistemática. *Contextos Clínicos*, 7(1), 62-75.
- Amezcuca, M. (2003). La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 13112-117. doi:10.1016/S1130-8621
- Andolfi, M. (2003). *El coloquio relacional*. Barcelona: Paidós.
- Aristimuño, A. Noya, J. (2015). La convivencia escolar y el fenómeno del bullying en la enseñanza secundaria de Uruguay: un estudio de caso. *Páginas de Educación*, 8(2), 36-65. Recuperado en 18 de agosto de 2017, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682015000200002&lng=es&tlng=es.
- Austin, J.L., (1998). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Ávila Fernández, J. y Núñez Sánchez, L. (2013). Acoso escolar: Aportaciones del alumnado de educación primaria. *Revista de Educación Social*. 16.
- Baeza, S. (2009). *Funcionamiento y clima sociorrelacional del aula*. Buenos Aires: Aprendizaje Hoy.
- Ballester, L., Colom Cañellas, A. (2011). *Intervención sistémica en familias y en organizaciones educativas*. Barcelona: Octaedro.
- Bandeira, C. de Moraes y Hutz, C. S. (2010). «As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes». *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 131-138. Retrieved May 25, 2015, from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000100014&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1413-85572010000100014>.

- Bateson, N. (Productor & Director). (2010) [película]. *An ecology of mind. A Daughter's Portrait of Gregory Bateson*. The Impact Media Group: California.
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Lohlé-Lumen: Buenos Aires.
- Beane, A. (2011). *Bullying. Aulas libre de acoso*. Barcelona: Graó.
- Beckman, L., Stenbeck, M., & Hagquist, C. (2016). Disability in Relation to Different Peer-Victimization Groups and Psychosomatic Problems. *Children & Schools*, 38(3), 153-161.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Bertalanffy, L. (1968). *Teoría General de los Sistemas*. México: Fondo de Cultura Mexicana.
- Brito, Brun, Ibarra, Noya y Silva (2014). *Bullying*. Experiencias y dimensiones del acoso escolar. Consejo de Educación Secundaria. Recuperado de: http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2014/aaaoct_2014/bullying/Folleto_Bullying_21x15cm_baja-1.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1986). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cajigas, N.; Luzardo, M. y Mungay, M. (2013). *Una mirada psicológica de la violencia en los centros educativos*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Callejo Gallego, Javier. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 409-422. Recuperado en 19 de julio de 2017, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-5727200200050004&lng=es&tlng=es.
- Campos, Claudinei José Gomes, & Turato, Egberto Ribeiro. (2009). Análisis de contenido en investigaciones que utilizan la metodología clínico-cualitativa: aplicación y perspectivas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 17(2), 259-264. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692009000200019>
- Capra. F. (2003). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.
- Carrillo Pineda, Marcela, Leyva-Moral, Juan Manuel, & Medina Moya, José Luís. (2011). El análisis de los datos cualitativos: un proceso complejo. *Index de Enfermería*, 20(1-2), 96-100. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962011000100020>

- Cebero, M. R., & Watzlawick, P. (2006). *La construcción del universo*. Barcelona: Herder.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F., Méndez, I. (2010). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, Diciembre, 209-218.
- (2010). «Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria». *European Journal of Education and Psychology*, vol. 3, n.º 2 (pp. 209-218). issn1888-8992. Recuperado de: <www.ejep.es>.
- Cirillo, S. (1994). *El cambio en los contextos no terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- Córdova Alcaráz, A. J., Trigos, R., María, E., Jiménez Silvestre, K., Cortés, C., & de Jesús, C. (2012). Bullying y consumo de drogas. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 4(2), 21-48.
- Dabas, E. y Najmanovich, D. (1995). *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires: Paidós.
- De Escoiquiz, J. (1821). *Tratado de las obligaciones del hombre*. Barcelona: Imprenta de los Hermanos Torras.
- De Miguel Díaz, M. (1997). *La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico*. *Revista de investigación educativa*, Vol 15, nº2. Universidad de Oviedo.
- De Shazer, S. (1999). *En un origen las palabras eran magia*. Barcelona: Paidós.
- Díaz-Atienza, Francisco; Prado Cuesta, Mercedes y Ruiz-Veguilla, Miguel. (2004). Relación entre las conductas de intimidación, depresión e ideación suicida en adolescentes: resultados preliminares. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*. 4(1), 10-19.
- di Lorenzo, Matilde. (2012). Nuevas formas de violencia entre pares: del bullying al cyberbullying. *Revista Médica del Uruguay*, 28(1), 48-53. Retrieved August 18, 2017, from http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-03902012000100007&lng=en&tlng=en.
- Dixon, R. (2011). *Rethinking School Bullying: Towards an Integrated Model*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Espinoza-Díaz, Ó; González, L E; Cruz-Grau, E S; Castillo-Guajardo, D; Loyola-Campos, J; (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educación y Educadores*, 17() 32-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83430693003>
- Estalayo Hernández, A. (2011). Violencia adolescente y circularidad: De la teoría a la práctica. En: Pereira, R. (2011). *Adolescentes en el siglo XXI*. Ediciones Morata.
- Farrow, C. V. and Fox, C. L. (2011), Gender differences in the relationships between bullying at school and unhealthy eating and shape-related attitudes and behaviours. *British Journal of Educational Psychology*, 81: 409-420. doi: 10.1348/000709910X525804.
- Feixas, G., Miró, M^a. (1993). *Aproximaciones a la psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, G. C. (2015). La homeóstasis familiar. *Revista Costarricense de Trabajo Social*, (7).
- Foerster, H. V. (1998). *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.
- Fried Schnitman, D. (1994). *Nuevos Paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- García Continente, X; Pérez Giménez, A y Nebot Adell, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gac Sanit [online]*. 2010, vol. 24, n.o2, pp. 103-108. ISSN 0213-9111.
- García Martínez, J. (2004). El Consejo orientador a padres en los institutos de enseñanza secundaria. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. isbn: 84-669-2831-6.
- Gómez, A., Gala, F. J., Lupiani, M., Bernalte, A., Miret, M. T., Lupiani, S., & Barreto, M. C. (2007). El "bullying" y otras formas de violencia adolescente. *Cuadernos de medicina forense*, (48-49), 165-177.
- González, F. (2007). Violencia y acoso en los/as escolares extremeños/as: Vías de solución. *Campo Abierto*, 26(2), 27-46.
- Graña, S., Grunbaum, S., Dogmanas, D., Paroli, G., Altier, V., Serra, A., Misa, A. (2012) MSP. Departamento de programación estratégica Áreas ciclos de vida. Programa Nacional de Salud de Adolescencia y Juventud: Suicidio en

adolescentes y jóvenes entre 10 y 24 años, Uruguay, 2009. Recuperado de www2.msp.gub.uy/andocasociado.aspx?8476,26911

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores.

Hoffman, et al. (2013). *The circle of security*. New York: The Guilford Press.

Houbre, B., Tarquinio, C., Thuillier, I., & Hergott, E. (2006). Bullying among Students and Its Consequences on Health. *European Journal Of Psychology Of Education*, 21(2), 183-208.

Hoyos, O. L. R.; Llanos M. M. y Valega, S. J. (2012). «El maltrato entre iguales por abuso de poder en el contexto universitario: incidencia, manifestaciones y estrategias de solución». *Universitas Psychologica*, 11 (3), 793-802.

Íñiguez Rueda, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención Primaria*. (1999), 23 (8): 496-502.

Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72.

Jiménez, A. (2007). El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales. (Memoria de Tesis Doctoral inédita). Universidad de Huelva.

Kaltiala-Heino R et al. Bullying, depression and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *British Medical Journal*, 1999, 319:348–351.

Kerman, B. (2010). Una visión panorámica del fenómeno Bullying. *Calidad de Vida y Salud*, 3(2).

Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., & Zwi, A. B. (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Organización Mundial de la Salud (OMS). Recuperado de: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/

Kumpulainen, K. y Räsänen, E. (2000) «Children involved in bullying at elementary school age: their psychiatric symptoms and deviance in adolescence: An epidemiological simple». *Child Abuse & Neglect*, vol. 24, Issue 12, December, Pages

1567-1577, issn 0145-2134. Recuperado de: <[http://dx.doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00210-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00210-6)>.

Lampis, L. (2013). *Tratado de semiótica sistémica*. Sevilla: Alfar.

Lei N°13185. (2015). Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). República Federativa do Brasil. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm

Ley N°20536. (2011). Sobre violencia escolar. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de: <http://www.movilh.cl/documentacion/Ley-Contra-el-bullying.pdf>

Ley N°1620. (2013). Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf

Ley N°19399. (2015). Prevenir, Erradicar y Sancionar el Acoso Estudiantil (Bullying). Asamblea de la República de Costa Rica. Recuperado de: https://www.uned.ac.cr/academica/images/caam/Temas_Legales/AL_abril_2015-Dictamen_anteproyecto_19399.pdf

Ley N°4633. (2015). Acoso u hostigamiento escolar en el ámbito educativo. Congreso de la Nación Paraguaya. Recuperado de: <http://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/3112/contra-el-acoso-escolar-en-instituciones-educativas-publicas-privadas-o-privadas-subsuencionadas>

Ley N°14750. (2015). Cámara de diputados de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-14750.html>

Ley (2015). Contra el acoso escolar. República de Honduras. Recuperado de: http://www.observatoriodescentralizacion.org/download/leyes_vigentes/21-01-15%20LEY%20CONTRA%20EL%20ACOSO%20ESCOLAR.pdf

Ley N°303. Prevención y atención del acoso escolar para el estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. Recuperado de: <http://juridico.segobver.gob.mx/libros/79.pdf>

Linares, J. L. (2006). *Las formas del abuso*. Barcelona: Paidós.

Litman, L., Costantino, G., Waxman, R., Sanabria-Velez, C., Rodriguez-Guzman, V. M., Lampon-Velez, A., & Cruz, T. (2015). Relationship Between Peer

Victimization and Posttraumatic Stress Among Primary School Children. *Journal Of Traumatic Stress*, 28(4), 348-354. doi:10.1002/jts.22031

- López, F., Manrique, R. & Otero, S. (1990). Los sistemas observantes: conceptos, estrategias y entrenamiento en terapia familiar sistémica. *Revista de Asociación Española de Neuropsiquiatría*. Vol. 10. N° 33.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4 (2002): 167-179. Universidad de Huelva.
- López Yáñez, J. (2003). «Abriendo la caja negra. Una perspectiva sistémica sobre el cambio en las organizaciones educativas». *Revista de educación*. Universidad de Huelva.
- Lozano, F., Cid, A., Cabrera, J. M., Hackembruch, C., Fernández, A., Giménez, A., & Olivera, V. (2011). Caracterización de la población adolescente de instituciones educativas de la región oeste de Montevideo-Uruguay en relación a la situación de violencia en que viven. Universidad de Montevideo.
- Lozano Méndez, F. C. (2010). Un caso grave de bullying. Rol del médico en atención primaria. *Revista Médica del Uruguay*, 26(3), 168-171.
- Luciano, G.; Marín, L. y Yuli, M. E. (2008). «Violencia en la escuela: ¿un problema y un desafío para la educación?» *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(1) 27-39. Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29213103>>
- Machado de Oliveira-Menegotto, L., Pasini, A. I. y Levandowski, G. (2013). «O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos». *Psicologia: Teoria e Prática*, 15(2) 203-215. Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193828216016>>.
- Maturana, H. y Varela, F. (1998). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Maturana, H. et al. (1995). *Violencia en sus distintos ámbitos de expresión*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Mazur, M. (2010). Dinámica Bullying y Rendimiento académico en adolescentes. *Trabajo final de la titulación de la Licenciatura de Psicología. Universidad Católica de Uruguay*.

- McCabe, R. E., Anthony, M. M., Summerfeldt, L. J., Liss, A., & Swinson, R. P. (2003). Preliminary Examination of the Relationship Between Anxiety Disorders in Adults and Self-Reported History of Teasing or Bullying Experiences. *Cognitive Behaviour Therapy*, 32(4), 187-193.
- Mc Guckin, C., & Minton, S. (2014). From Theory to Practice: Two Ecosystemic Approaches and Their Applications to Understanding School Bullying. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(1), 36-48. doi:10.1017/jgc.2013.10
- Merino, J. (2008). «El acoso escolar-Bullying. Una propuesta de estudio de análisis de redes sociales (ars)». Revista D' estudis de la violencia n.º4. Recuperado de:
<<http://observatorioperu.com/lecturas/octubre%202009/una%20propuesta%20de%20estudio.pdf>>
- Merino, C., Carozzo, J., & Benites, L. (2011). Bullying in Perú: A Code of Silence? In S. R. Jimerson, A.B. Nickerson, M. J. Mayer, & M. J. Furlong, (Eds.) *The Handbook of School Violence and School Safety: International Research and Practice* (2nd ed.) (pp. 153-164). New York: Routledge.
- Ministerio de Salud Pública (MSP) y Junta Nacional de Drogas. División Economía de la salud. I Encuesta Mundial de Salud Adolescente (gshs). 2006.
- Ministerio de Salud Pública (MSP), Ministerio de Desarrollo Social (mides), Junta Nacional de Drogas y Organización Panamericana de la Salud (ops). *Adolescencias: un mundo de preguntas. II Encuesta Mundial de Salud Adolescente (gshs)*. 2012.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método de la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno, A. (2015). *Manual de terapia familiar sistémica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Morin, Edgar (1999a). *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Santillana, Unesco.
- (1999b). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Najmanovich, D. (2016). (Dis)capacidad. [Video]. Argentina. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=HOKs-o3akq4>
- Nardone, G. y Watzlawick, P. (1990). *El arte del cambio*. Barcelona: Herder.

- Neto, A. A. L. (2005). Bullying: comportamiento agresivo entre estudiantes. *Jornal de pediatria*, 81(5), 164-172.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- ONU. (2016). Protección de los niños contra el acoso. Tema 65. Recuperado de: http://srsg.violenceagainstchildren.org/sites/default/files/documents/docs/A-71-213_ES.pdf
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortí A. La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. En: García Ferrando M, Ibáñez J, Alvira F, editores. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad, 1996; p. 189-221.
- Ortíz Granja, D. (2008). *Terapia Familiar Sistémica*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Paulín, H., & Rodigou Nocetti, M. (2011). *Coloquios de investigación cualitativa. Subjetividades y procesos sociales*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Pepler, D. J. (2006). Bullying Interventions: A Binocular Perspective. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 15(1), 16–20.
- Pérez Algorta, G. (2004). *Dinámica bullying y psicopatología en adolescentes*. Interpsiquis.
- Perrone, R., & Nannini, M. (2007). *Violencia y abusos sexuales en la familia: una visión sistémica de las conductas sociales violentas*. Paidós.
- Perrone, R. (2012). *El síndrome del ángel*. Barcelona: Paidós.
- Ponzo, M. (2013). Does bullying reduce educational achievement? An evaluation using matching estimators. *Journal of Policy Modeling*, 35, 1057-1078.
- Proyecto de Ley N° 125/2016. (2016). Indemnización bullying. Congreso de la República del Perú. Recuperado de: http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/2016_2021/Proyectos_de_Ley_y_de_Resoluciones_Legislativas/PL0012520160824-.pdf

Proyecto de Ley. (2013). Prevención, Control y Sanción del Acoso, Intimidación o Violencia en los Centros de Estudio del Ecuador. Recuperado de: <http://www.asambleanacional.gob.ec/es/multimedios-legislativos/38561-proyecto-de-ley-organica-de-prevencion>

Proyecto de Ley. (2016). Ley especial contra el acoso escolar. Parlamento de El Salvador. Recuperado de: <http://arena.org.sv/imagenes/Comunicado-y-ley-acoso-escolar.pdf>

Proyecto de Ley. (2013). Artículo 65 “Educación contra el acoso escolar”. Congreso de la República de Guatemala. Recuperado de: <https://www.congreso.gob.gt/iniciativa-de-ley-detalle/?id=251>

Proyecto de Ley N°097. (2014). Promueve la convivencia escolar contra el acoso en Panamá. Asamblea Nacional de Panamá. Recuperado de: http://www.asamblea.gob.pa/antproy/2014_a_097.pdf

Proyecto de Ley N° 1263/2016. (2016). Acoso, hostigamiento o bullying en instituciones de enseñanza. Cámara de representantes, República Oriental del Uruguay. Recuperado de: <https://parlamento.gub.uy/camarasycomisiones/representantes/documentos/.../0/pdf>

Quecedo, R; Castaño, C; (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, () 5-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>.

Resett, S. (2016). Una caracterización del acoso escolar en la adolescencia: quiénes, cómo y dónde se agrede. *Perspectivas En Psicología: Revista De Psicología Y Ciencias Afines*, 13(1), 11-20.

Rizzo, G. (2012). *Violencia: un modelo para desarmar*. Bahía Blanca: autor editor.

Rodríguez Nebot, J. (2013). *Bullying e hiperconectados*. En: Klein, A. (2013). *Salud Mental y Malestar Subjetivo*. Buenos Aires: Manantial.

Román, M. y Murillo, J. (2011). «América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar». Review cepal, n.º 104, pp. 37-54. Comisión Sectorial de Investigación Científica 191

- Romo, M. L., & Kelvin, E. A. (2016). Impact of bullying victimization on suicide and negative health behaviors among adolescents in Latin America. *Revista panamericana de salud pública*, 40(5), 347-355.
- Rosenberg, M. (2000). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.
- Rubio, J. P. (2016). ¿Cómo se relacionan las características de los profesores con el bullying escolar?. *Desarrollo y Sociedad*, (77), 183-229.
- Salas Rosso, M. F., Méndez, F. L., & Dovat, L. Acoso escolar y su impacto en la naturalización de la violación de los derechos humanos. Estudio de caso en un centro educativo de Montevideo. Universidad de la República.
- Salgado Lévano, C. (2012). *Revisión de las investigaciones acerca del bullying: Desafíos para su estudio*. Lima: Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Sáez Vacas, F. (2009). *Complejidad y Tecnologías de la información*. Madrid: Fundación Rogelio Segovia para el Desarrollo de las Telecomunicaciones.
- Selekman, M. (2015). *Abrir caminos para el cambio*. Barcelona: Gedisa.
- Selvini, M. (1990). *Crónica de una investigación*. Barcelona: Paidós.
- y Otros. (1990). *El mago sin magia*. Barcelona: Paidós.
- y Otros. (1994). *Al frente de la organización*. Barcelona: Paidós.
- Serebrinsky, H., Rodríguez, S. (2014). *Diagnóstico Sistémico. El diagnóstico de los sistemas humanos*. Buenos Aires: Psicolibro.
- Serebrinsky, H. (2014). *Un viaje circular. De la Psicología social pichoniana a la teoría sistémica*. Buenos Aires: Psicolibro.
- Siciliani, N. (2015). *100 razones para no ir a la escuela. Disquisiciones sobre la extitución educativa*. Buenos Aires: Editorial Sb.
- Simon, F. B., Stierlin, H., & Wynne, L. C. (1997). *Vocabulario de terapia familiar*. Buenos Aires: Gedisa.
- Sluzki, C.: "Process, structure and world view: Toward an integrative view of systemic models in family therapy". *Family Process*, 22, páginas 469-476, 1983.

- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stelko-Pereira, A. C., y Williams, L. Cavalcanti de Albuquerque (2012). «Desenvolvimento de rede para enfrentar o bullying: lições canadenses». *Psicologia Taylor*, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tomaello, F. (2014). *Bullying: ¿Cómo crear confianza en un mundo violento?*. Buenos Aires: Albatros.
- Torres, M.J. de la; Cruz García, M^a; Villa Carpio, M^a de la; Casanova, Pedro F.; (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, Julio-Sin mes, 57-70.
- Trajtenberg, N., Eisner, M. (2014). *Hacia una política de prevención de la violencia en Uruguay*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales.
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying": Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 13-20. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062008000100002>.
- Trenchi, N. (2006). *Crueldad en la escuela: El hostigamiento. Educar en tiempos difíciles*. Argentina: Grupo Abierto. Disponible en: www.espaciotodobien.com.
- Trevisol, M. T., & Dresch, D. (2011). Escola e bullying: a compreensão dos educadores. *Revista Múltiplas Leituras*, 4 (2), 41-55.
- Treviño, E., Place, K., & Gemp, R. (2012). Análisis del clima escolar: poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Editorial.
- Varela, F., Maturana, H., y Uribe, R. (1974). «Autopoiesis: Organization of Living Systems, its Characterization and a Model», *Journal Byosystems*, n.º 5, pp. 187–196.
- Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *the interview in the qualitative research: trends and*

- challengers. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Vázquez Sixto, Félix. (1996). *El análisis de contenido temático. Objetivos y medios en la investigación psicosocial. (Documento de trabajo). (pp. 47-70). Universitat Autònoma de Barcelona.*
- Velandia, M. (2014). Epistemología sistémica: el camino al pensamiento sistémico. *Revista Pensamiento Lógico*. Recuperado de <http://wb.ucc.edu.co/pensandopsicologia/files/2010/09/articulo-02-vol1>, (1).
- Vieira, T. M., Mendes, F. D. C., & Guimarães, L. C. (2009). De Columbine à Virgínia Tech: reflexões com base empírica sobre um fenômeno em expansão. *Psicologia: reflexão e crítica*, 22(3).
- Von Foerster, H. (1998). *Sistémica elemental desde un punto de vista superior*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT
- von Schlippe, A. y Schweitzer, J. (2003). *Manual de terapia y asesoría sistémica*. Barcelona: Herder.
- Watzlawick, P.; Beavin, J. y Jackson, D. (1985). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- _____ y Nardone, G. (1993). *El arte del cambio. La terapia estratégica e hipnoterapia sin trance*. Barcelona: Herder.
- _____ (1995). *El sinsentido del sentido o el sentido del sinsentido*. Barcelona: Herder.
- _____ (2000). *Terapia breve estratégica. Pasos hacia un cambio de percepción de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- _____ y Krieg, P. (1998). *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*. Barcelona: Gedisa.
- _____ y Ceberio, M. (1998). *La construcción del Universo*. Barcelona: Herder.
- _____ (2010). *La realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* Barcelona: Gedisa.
- Zysman, M. (2014). *Bullying. Cómo prevenir e intervenir en situaciones de acoso escolar*. Buenos Aires: Paidós.

Apéndices

I - Modelo de cuestionario docentes

Proyecto: Una mirada sistémica sobre la conflictiva bullying. Año 2016.

Cuestionario Docente

Nombre:

Materia que dicta:

¿Qué entiende por *bullying*?

¿Considera que este tipo de conflicto se presenta o ha presentado en este liceo?

Si ___ No ___

Actualmente: ¿puede identificar un(os) grupo(s) en particular donde se hayan generado y/o se generen situaciones relacionadas con este tipo de conflicto? ¿Cuál/es?

Puede describir alguna situación que recuerde...

¿Por qué crees que esto sucede?

¿Quién puede hacer que estas situaciones se resuelvan?

¿Qué puede hacer Ud. para que estos conflictos puedan resolverse y/o presentarse en menor medida?

¿Le interesaría participar en instancias de discusión y reflexión sobre esta temática (grupo de discusión, taller, etc.)?

Si ___ No ___

¿Tiene algún otro comentario al respecto?

Muchas gracias. Lic. Nicolás Chiarino

II - Modelo de cuestionario familias

Proyecto: Una mirada sistémica sobre la conflictiva bullying. Año 2016. **Cuestionario familias**

¿Qué entiende por *bullying*?

De acuerdo a los comentarios de su hijo/a: ¿considera que este tipo de conflictos se presenta o ha presentado en este Liceo? (Marque la opción que corresponda).

Si ___ No ___

Nunca ___ Muchas veces ___ Algunas veces ___ Pocas veces ___ Nunca ___

¿Por qué cree que esto sucede?

¿Quién puede hacer que estas situaciones se resuelvan o se eviten?

¿Cómo piensa que se tendría que trabajar este tema para que éstos conflictos puedan resolverse y/o evitarse?

¿Qué puede hacer Ud. para que estos conflictos puedan resolverse y/o evitarse?

¿Tiene algún otro comentario al respecto?

Muchas gracias. Lic. Nicolás Chiarino

III - Modelo de cuestionario estudiantes

Una mirada sistémica sobre bullying. Año 2016. **Cuestionario Estudiante**

Nombre (opcional):

Edad:

Grupo:

1) ¿Alguna vez habías oído esta palabra *bullying*? SI..... NO..... NO SÉ.....

2) ¿Para tí que quiere decir *bullying*?

3) ¿Esto sucede en tu liceo? (Elige una opción)

- a. Siempre
- b. Muchas veces
- c. Algunas veces
- d. Nunca

4) ¿Esto sucede en tu grupo? (Elige una opción)

- a. Siempre
- b. Muchas veces
- c. Algunas veces
- d. Nunca

5) Si contestaste que sucede en tu liceo o grupo, ¿en qué lugares? (Puedes elegir más de una opción)

- a. Clase
- b. Patio
- c. Pasillos
- d. Redes sociales (Facebook u otra)
- e. Mensajería móvil (Whatsapp)
- f. Otro lugar/medio. ¿Dónde? _____

6) ¿Por qué crees que esto sucede?

7) ¿Cómo reaccionarías ante un conflicto así?

8) ¿Con quién hablarías sobre esto?

9) ¿Alguna vez te viste involucrado en un conflicto así? ¿Cómo reaccionaste?

10) ¿Quién podría evitar que esto suceda? ¿Cómo?

11) ¿Qué podrías hacer tú para resolver este tipo de conflicto?

12) Querés comentar algo más sobre este tema...

IV - Aval Director/a del Centro Educativo

Montevideo, 22 de abril de 2016.

Sres. integrantes del Comité de Ética,
Facultad de Psicología
Universidad de la República

Por la presente, quien suscribe en calidad de Director/a del liceo y en calidad de Director/a General del Liceo....., están de acuerdo y autorizan a que el Lic. Nicolás Chiarino ingrese a este centro educativo para realizar el trabajo de campo de su tesis de Maestría: *“Una mirada sistémica a la problemática del bullying. Estudio de caso en un liceo de Montevideo”* en este centro escolar.

Dejamos constancia que el investigador explicó el objetivo del estudio, las actividades que se desarrollarán en el liceo, así como los potenciales beneficios y riesgos del estudio. En tal sentido, el investigador garantizó confidencialidad en los datos recabados y aseguró la reserva necesaria del manejo de la información en cuanto a confidencialidad y resguardo de la identidad de los participantes.

También se informó, que la institución podrá retirarse en cualquier momento de la investigación, si así lo requiere.

Por último, se comprometió a realizar una devolución a la institución, explicando los resultados de la investigación.

Sin otro particular, saluda atte.

.....

Dirección

.....

Dirección General

VI - Consentimiento informado - Padre/Madre/Tutor de Estudiante

Se invita a su hijo/a a participar del proyecto: “Una mirada sistémica a la problemática bullying. Año 2016”. Este estudio se enmarca en el proyecto de tesis de maestría del Lic. Nicolás Chiarino, correspondiente a la Maestría en Psicología y Educación, de la Universidad de la República (UdelaR).

Esta investigación procura producir conocimiento relevante y actualizado sobre la convivencia y los conflictos en contextos educativos, particularmente en relación con la problemática de *bullying*¹. Tiene como principal objetivo identificar e intervenir sobre la red de relaciones que sostienen dicha problemática, a través de un proceso de participación y reflexión con los diferentes actores del centro educativo.

Su hijo/a participará completando un cuestionario referente a la temática y eventualmente, en espacios de discusión colectiva y/o entrevista personal.

Se le pedirá autorización para el registro de estas instancias. En tal sentido, se garantiza la confidencialidad en los datos recabados y la reserva necesaria del manejo de la información en cuanto a confidencialidad y resguardo de la identidad de su hijo/a.

Se prevé que estas actividades puedan contribuir en la reflexión sobre esta temática y no se espera que puedan generar efectos negativos. Sin embargo, su hijo/a puede retirarse en cualquier momento si así lo requiere, sin que ello represente un problema para el investigador o el estudio.

Podrá comunicarse con el investigador responsable a través del correo electrónico: nicolaschiarino@gmail.com cuando Ud. lo requiera.

Firma del Investigador:

Aclaración:

Fecha:

1- **Aclaración:** el término *bullying*, refiere a una dinámica relacional conflictiva con características particulares. En nuestro país, diferentes estudios revelan que un 15-18% de los adolescentes manifestó participar o encontrarse afectado en situaciones asociadas a este tipo de conflicto. (MSP, 2012; Cajigas, Luzardo y Mungay, 2013; CES, 2014).

.....(cortar aquí)

En mi calidad de madre, padre o tutor de:

que participa en el grupo y que asiste en el presente liceo, otorgo por este medio mi consentimiento para la participación de mi hijo/a en el proyecto mencionado.

Nombre del adulto responsable

Firma Fecha

VII - Hoja de información - Estudiante

Se invita a tu participación en el Proyecto: “*Una mirada sistémica a la problemática del bullying*”. El mismo esta a cargo del Lic. Nicolás Chiarino (Universidad de la República).

Esta investigación trata sobre la convivencia y conflictos en centros educativos, particularmente para conocer más sobre la problemática *bullying*, así como también, generar espacios de discusión y reflexión con los integrantes del centro educativo.

Si participas, completarás un cuestionario sobre este tema y eventualmente, podrás participar en espacios de discusión y/o una entrevista personal.

Se realizarán registros de las instancias de trabajo. En tal sentido, se garantiza la privacidad y reserva de lo que escribas o hables.

No está previsto que al participar del proyecto te encuentres perjudicado. Sin embargo, puedes retirarte en cualquier momento de la investigación si así lo quieres, sin que ello represente un perjuicio para el investigador o este estudio.

Si tienes alguna consulta sobre este estudio, puedes comunicarte en cualquier momento con el investigador responsable a través del siguiente correo electrónico: nicolaschiarino@gmail.com

.....
Lic. Nicolás Chiarino

VIII - Asentimiento informado - Estudiante

Fecha

Yo....., estudiante del grupo

Declaro que:

1. He leído de que se trata el proyecto y he entendido su contenido.
2. Se que puedo decidir no participar en este proyecto y ello no tendrá consecuencias negativas.
3. Se que si decido participar, completaré un cuestionario sobre el tema y eventualmente participaré en un grupo de discusión sobre la temática y/o una entrevista personal.
4. Se que si cuando empiece el proyecto tengo alguna duda, puedo preguntar al investigador responsable, las veces que necesite.
5. Se que cuando empiece el proyecto y en cualquier momento puedo decir que ya no quiero seguir participando y ello no tendrá consecuencias negativas.
6. He decidido participar del proyecto.

Firma

Aclaración.....

IX - Pauta de entrevista adulto de la institución

Nombre _____ Ocupación _____ Fecha _____

- 1) Percepciones sobre convivencia y resolución de conflictos
 - a) qué relevancia tiene la temática,
 - b) qué definiciones institucionales existen al respecto,
 - c) qué estrategias llevan adelante para el abordaje de la convivencia y la resolución de conflictos;

- 2) Percepciones acerca de la problemática *bullying*
 - a) qué entiende,
 - b) por qué piensa que sucede,
 - c) cómo describiría la dinámica relacional del conflicto,
 - d) qué factores contribuyen a sostener la conflictiva,
 - e) quién puede hacer que las situaciones se resuelvan o puedan prevenirse y cómo,
 - f) en qué podría Ud. aportar para que este tipo de conflicto se resuelva o se evite y cómo

- 3) Experiencias sobre *bullying* en la institución
 - a) existe este tipo de conflictos en la institución,
 - b) con qué frecuencia sucede o ha sucedido,
 - c) qué sucede o ha sucedido,
 - d) cómo se enteraron de lo que sucedía,
 - e) quiénes estaban involucrados en la situación,
 - f) cómo se resolvió,
 - g) desde cuándo ha existido preocupación por el tema,
 - h) cómo se trabaja en la institución al respecto,
 - i) cómo participan a la familia de los estudiantes en las actividades;
 - j) existen registros o documentos al respecto de actividades, proyecto institucional, etc.).

X - Pauta entrevista grupal estudiantes

Los estudiantes tienen tarjetas de votación (rojo: no, no estoy de acuerdo; amarillo: nosé; verde: si, si, estoy de acuerdo)

- 1) Discutir y reflexionar sobre este tema (*bullying*) me parece...
- 2) ¿Este problema tiene solución? ¿Quién puede solucionarlo? ¿Cómo?
- 3) La mejor forma de reaccionar frente a un conflicto de *bullying* es no meterse o no decir nada.
- 4) Frente a una situación de *bullying* puedo hablar con un adulto del Liceo, ya que puede ayudar a que se resuelva el problema.
- 5) Si observo una situación de maltrato, no hago nada porque me puedo encontrar perjudicado.
- 6) ¿Los docentes se dan cuenta si hay una situación de *bullying*? ¿qué hacen?
- 7) Escuché por primera vez la palabra *bullying* en...

XI - Pauta entrevista grupal docentes

Se propusieron dos momentos:

- 1) Discusión de una viñeta de caso

Viñeta para la discusión

Jazmin tiene 15 años y cursa tercer año en un liceo público en Montevideo. Hasta el momento había tenido un rendimiento académico con algunas dificultades, donde cada año rendía entre tres y cuatro exámenes. Su personalidad es algo retraída y solo tiene una amiga en liceo con la cual comparte cotidianamente.

El profesor de educación física comenta a la adscripta, que la estudiante está faltando mucho a clase y que en varias oportunidades le ha comentado que sus inasistencias eran resultado de dolores de diferente tipo: dolor de cabeza, dolor de rodilla, contractura, espasmos al estómago, mareos, etc.

Desde el liceo conversan telefónicamente con la madre para manifestar la preocupación que tienen sobre dicha estudiante y citan a ambos padres para que concurran a la institución, procurando poder hablar entre todos con Jazmin y así reflexionar sobre la importancia de ir a clase, etc.

Concorre la madre únicamente y lleva estudios médicos que le están haciendo por temas hormonales. Jazmin tiene varios kilos de sobrepeso (81kg) y manifiestan que están muy preocupados.

Al transcurrir algunos meses, Jazmin sigue faltando a educación física y comienza a faltar a todos los cursos, desde la dirección se considera que la situación se está agravando y piden intervención de la psicóloga.

Después de varios encuentros con la psicóloga, Jazmin le comenta que ella no quiere ir más al liceo y que está cansada de recibir burlas, chistes y sobrenombres que un grupo de compañeros vienen haciéndole, en relación a sus características corporales y color de piel. Últimamente han hecho canciones ridiculizándola y la etiquetan en la red social de facebook con imágenes denigrantes.

Comenta que se ha sentido horrible, tenía miedo de que si hablara sobre esta situación con los adscriptos, los compañeros podían tomar represalias, entonces trataba de hacer de cuenta que no pasaba nada. No sabía qué hacer en esta situación.

Por otra parte, los demás compañeros del grupo observaban las situaciones que se generaban, pero nadie había comentado nada a ningún adulto y/o increpado al grupo de chistosos, todo quedaba en silencio y en algunos casos se divertían con los chistes.

Los profesores no tenían conocimiento de esta situación y les llamó profundamente la atención cuando se enteraron de lo que estaba sucediendo. Pensaban que los chistes que les hacían no era “algo importante”.

Jazmin no se sentía con confianza de contarle a sus padres esto que le estaba pasando y le generaba vergüenza mostrarse débil. Sus familiares (padre y madre) la presionaban para que tuviera buenas notas. Los mismos estaban poco tiempo en casa y no

tenía una buena comunicación con ellos. A su vez, éstos estaban pasando por un momento difícil y tenía miedo que fueran a separarse.

Al finalizar la lectura de la viñeta, se preguntó: ¿qué piensan sobre lo que sucede en la viñeta?

2) Preguntas o frases para discutir

Afirmaciones o preguntas para discutir:

- Discutir y reflexionar sobre este tema (bullying) me parece...
- ¿Desde cuándo comenzó a existir una preocupación por este tema en la institución y en contextos educativos en general?
- Este es un problema de las nuevas generaciones, antes no pasaba o pasaba menos.
- ¿Qué opinión le merece la siguiente cita? ¿En qué década aproximadamente consideras que fue escrita?

“Los niños acostumbran a tener el inhumano gusto de hacer mil burlas a sus compañeros, de provocarlos a reñir, de decirles injurias, de escarnecerlos, o mofarlos, o hacerlos irritar de otros muchos modos, principalmente cuando los tienen por más débiles que ellos, y no temen que puedan vengarse”. (Tratado de las obligaciones del hombre, Cabildo de Buenos Aires, 1810. Citado de: Siciliani, 2015 - Indicar luego de la discusión).

- ¿Los docentes se dan cuenta de las situaciones de *bullying*? ¿Cómo se dan cuenta? ¿Qué hacen?
- ¿Consideras que las estrategias para trabajar este tema en la institución han sido adecuadas, suficientes?
- ¿Qué opinión le merece la realización de actividades junto a la familia para reflexionar y/o prevenir este tipo de situaciones?

Anexos



Ley N° 19.098

**PROTOCOLO DE PREVENCIÓN, DETECCIÓN E
INTERVENCIÓN RESPECTO AL
MALTRATO FÍSICO, PSICOLÓGICO O SOCIAL Y SU
APLICACIÓN
EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DEL PAÍS**

SE DECLARA DE INTERÉS NACIONAL

**El Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, reunidos en
Asamblea General,**

DECRETAN:

Artículo 1°.- Se declara de interés nacional la confección de un protocolo de prevención, detección e intervención respecto al maltrato físico, psicológico o social en los centros educativos de todo el país.

Artículo 2°. (Objetivo).- El protocolo establecido en el artículo 1° de esta ley tendrá como objetivo la proposición, promulgación y aplicación, en forma urgente, de medidas de detección, prevención e intervención respecto al maltrato en los centros educativos de todo el país.

Artículo 3°.- Se dispondrá en todos los centros educativos del país, públicos y privados, habilitados y no habilitados, en los niveles preescolares, de primaria y de secundaria, la aplicación del referido protocolo de prevención, detección e intervención respecto al maltrato físico, psicológico o social.

Artículo 4°.- El Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública determinará los contenidos del referido protocolo.

Sala de Sesiones de la Cámara de Senadores, en Montevideo, a 11 de junio de 2013.

DANILO ASTORI,
Presidente.
Hugo Rodríguez Filippini,
Secretario.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

Montevideo, 21 de junio de 2013.

Cúmplase, acúsese recibo, comuníquese, publíquese e insértese en el Registro Nacional de Leyes y Decretos, la Ley por la que se declara de interés nacional la confección de un protocolo de prevención, detección e intervención respecto al maltrato físico, psicológico o social en los centros educativos de todo el país.

JOSÉ MUJICA.
RICARDO EHRLICH.

Montevideo, Uruguay. Poder Legislativo.



REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
CÁMARA DE REPRESENTANTES
Secretaría

COMISIÓN DE
EDUCACIÓN Y CULTURA

CARPETA N° 1263 DE 2016



REPARTIDO N° 522
AGOSTO DE 2016

ACOSO, HOSTIGAMIENTO O "BULLYING" EN INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA

Normas para su prevención

XLVIIIa. Legislatura

PROYECTO DE LEY

CAPÍTULO I

OBJETO, BIEN JURÍDICO PROTEGIDO, PRINCIPIOS Y DEFINICIONES

Artículo 1º. (Objeto).- La presente ley tiene por objeto definir, prevenir e intervenir en los diversos tipos o modalidades de acoso, hostigamiento o Bullying, a cuyos efectos los tres términos poseen el mismo significado, en el ámbito educativo, así como adoptar las medidas que correspondan, de conformidad con las normas de convivencia, debidamente aprobadas por el Ministerio de Educación y Cultura, y eventualmente, las sanciones que correspondan.

Artículo 2º. (Bienes jurídicos protegidos).- Son bienes jurídicos protegidos por la presente ley, la integridad física y psíquica de los alumnos.

Artículo 3º. (Fundamentos en los que se basa la presente ley).- Son fundamentos de esta ley, el Código de la Niñez y la Adolescencia del Uruguay, la Convención Internacional de los Derechos del Niño, y demás tratados afines ratificados por la República Oriental del Uruguay.

Artículo 4º. (Principios orientadores de la ley). – Son principios orientadores de la presente ley, los siguientes literales:

- A) Universalidad, ya que sus normas serán aplicables a todas las instituciones educativas del país.
- B) Prevención de las conductas de hostigamiento y de los daños consecuentes.
- C) Establecer pautas de convivencia armónica en los centros de enseñanza.
- D) Erradicar el acoso, hostigamiento, o bullying, cualquiera fuere su modalidad, de los centros educativos.
- E) El respeto irrestricto a la dignidad e intimidad de las personas.
- F) El reconocimiento de los valores, creencias e identidades culturales de todos.
- G) El respeto y la aceptación de las diferencias, el rechazo a toda forma de discriminación, hostigamiento, violencia y exclusión en las interacciones entre los integrantes de la comunidad educativa, incluyendo las que se produzcan mediante entornos virtuales y otras tecnologías de la información y comunicación.
- H) El derecho a participar de diferentes ámbitos y asuntos de la vida de las instituciones educativas.
- I) La resolución no violenta de conflictos, la utilización del diálogo como metodología para la identificación y resolución de los problemas de convivencia.
- J) El respeto por las normas y la sanción de sus transgresiones como parte de la enseñanza socializadora de las instituciones educativas.
- K) La aplicación de sanciones o llamados de atención o sanciones en aquellos casos en que corresponda.

- L) El reconocimiento y reparación del daño u ofensa a personas por parte de los hostigadores o de las instituciones educativas en su caso.

Artículo 5º. (Definiciones).- Para los efectos de la presente ley, se entenderá por:

- A) Acoso, hostigamiento o bullying: toda forma de violencia física, verbal, psicológica o social entre los alumnos, o de los docentes u otros empleados de los centros educativos hacia los alumnos, que se realicen en el ámbito educativo, generando en la persona afectada un agravio o menoscabo en su desarrollo integral, ya sea físico o psíquico, o violentando la buena convivencia en los centros educativos.
- B) Es violencia repetitiva, sistemática, y psicológica. Se trata de un proceso de victimización que sufre un educando al ser estigmatizado y por efecto de la mimetización, y al cual, eventualmente, se van sumando otros educandos, docentes y personal no docente, ya sea como cómplices activos o silenciosos, que finaliza con el daño, la exclusión y/o eliminación de la víctima, como chivo expiatorio del mencionado proceso.
- C) Para que exista bullying hay tres tipos de sujetos participantes, el victimario, la víctima y los cómplices activos o silenciosos. Se puede dar a cualquier edad y en todos los centros de educación; jardines de infantes, primaria, secundaria, UTU-CETP y universidades, ya sean públicos o privados, así como instituciones deportivas y centros de educación no formal.
- D) Ámbito Educativo: entiéndase por tal, aquellos espacios en los cuales se desarrollan planes y programas institucionales de la educación formal en los niveles de educación inicial, básica, media y terciaria; así como también de educación no formal.
- E) Normas de convivencia: sistema normativo interno de las instituciones creados por cada comunidad educativa y cuyo objeto consiste en regular la conducta de todos los integrantes, dentro de los principios democráticos y participativos, basados en los derechos humanos y de género.
- F) Buena convivencia. Se entenderá por buena convivencia la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes, en el cual se prohibirá y sancionará el bullying.

Artículo 6º. (Modalidades enunciativas de acoso u hostigamiento en el ámbito educativo).- El acoso u hostigamiento puede darse bajo los siguientes tipos:

- A) Físico directo: es toda acción que produzca daño no accidental en la integridad física y/o psíquica de un educando, utilizando la fuerza corporal o algún objeto que pueda provocarla. Indirecto: toda acción que genere daño a la persona afectada por la situación de acoso u hostigamiento o bien, de bienes materiales de otros, culpándola a ésta de tal situación.
- B) Verbal: es toda expresión verbal injuriosa, obscena, agravante u ofensiva que haga alusión a la apariencia física, origen étnico, familiar, o a la nacionalidad, el género, la religión, la preferencia política o a la situación socio-económica de la persona, con el fin de descalificar y lesionar su integridad moral o sus derechos a la intimidad.

- C) Psicológico: Es toda acción tendiente a humillar o menoscabar a la persona afectada por el acoso u hostigamiento, de su moral y sus buenas costumbres, generando en su persona angustia e intimidación que afecta su integridad psíquica.
- D) Social: Es la acción tendiente a excluir o bloquear a la persona generando el aislamiento de la misma, por la situación de acoso u hostigamiento. La manipulación de sus pares, buscando el desprestigio, creando rumores que la denigren o marginen.

Las descripciones precedentes son meramente enunciativas y no taxativas, pudiendo verificarse en cualquier otra modalidad comprobable a través de las ciencias psicológicas y siquiátrica.

Artículo 7°. (Vías por las cuales puede ocurrir el acoso u hostigamiento).- El acoso u hostigamiento en el ámbito educativo puede darse personal y directamente entre alumnos y profesores o empleados de la institución educativa, a través de las redes sociales, cualesquiera sean éstas, por modo informático, electrónico, o cualquier otro medio existente o futuro, sin ser taxativa esta enunciación.

CAPÍTULO II

SUJETOS Y ÁMBITO DE APLICACIÓN

Artículo 8. (Ámbito subjetivo).- Son sujetos a quienes se aplica la presente ley, los alumnos que asistan a las instituciones de educación en cualquier nivel en calidad de eventuales víctimas. En calidad de eventuales hostigadores: padres, docentes, empleados de las instituciones de enseñanza, y las autoridades de las mismas, en cualquier grado y categoría que sean calificados.

Artículo 9. (Ámbito objetivo de aplicación).- La presente ley se aplicará dentro del recinto de las instituciones educativas de toda la República Oriental del Uruguay, públicas o privadas, en todas las tareas curriculares que desarrollen las mismas fuera del recinto natural, cuando la víctima y el acosador pertenezcan a una misma institución; así como cuando quede demostrado por cualquier medio de prueba que la persona está siendo afectada por la situación de acoso u hostigamiento, por sujetos pertenecientes a otras instituciones educativas. De la misma forma, será aplicable en cualquier actividad en la que participen la víctima y el acosador, aún fuera del recinto de enseñanza, como en las redes sociales, pero con origen en el vínculo educativo.

CAPÍTULO III

PREVENCIÓN, MECANISMOS Y MEDIDAS DE PROTECCIÓN, INTERVENCIÓN, RESPONSABILIDAD E INDEMNIZACIÓN

Artículo 10. (Principio de prevención).- Se aplicará de manera imperiosa el principio de prevención con el propósito de evitar la ocurrencia en el ámbito educativo, de acoso, hostigamiento o bullying, así como los daños que sean consecuencia de estas conductas, y eventualmente, para evitar la reiteración de cualquier situación de acoso u hostigamiento.

Las medidas de prevención tienden a la sensibilización y concientización de los cómplices activos y silenciosos, o sea de todos los alumnos así como de todo el personal. Para ello los centros educativos deberán impartir en forma curricular capacitaciones a todo el personal docente y no docente, a los padres y talleres con los alumnos. Deben tener un protocolo anti bullying y un grupo de profesionales acreditados en la materia que sean quienes intervienen cuando se activa el protocolo. A la vez, en cada grado, deben contar con alumnos entrenados especialmente que monitoreen y denuncien posibles conductas de bullying para que se frenen en la fase uno. También deben medir todos los años, mediante encuestas estandarizadas, a los efectos de monitorear anualmente los resultados de lo trabajado, datos que serán recogidos y auditados por un observatorio especializado en bullying.

Artículo 11. (Medidas de protección y responsabilidad).- Una vez determinada la existencia de la situación de acoso u hostigamiento en el ámbito educativo, como resultado del procedimiento realizado, de conformidad con el principio de debido proceso, igualdad, y con lo dispuesto en esta ley y su reglamentación, así como en las normas de convivencia, se aplicarán las siguientes medidas:

- A) Medidas de intervención. Se aplicarán para evitar la continuidad de las situaciones de acoso u hostigamiento detectadas. Las medidas de intervención se clasifican en:
- a) Medidas de urgencia y cautelares: Se aplicarán, a fin de garantizar la inmediata seguridad y protección de la persona afectada por la situación de acoso u hostigamiento y, en cuanto a los supuestos acosadores, las medidas cautelares que correspondan, ya sea, a título de ejemplo, el cambio de clase, su suspensión preventiva, o cualquier otra que resulte efectiva a los fines propuestos.
 - b) Medidas de protección y apoyo:
 - 1. Acompañamiento individual y grupal dentro del aula por parte de los docentes, con el apoyo de profesionales capacitados en la materia.
 - 2. Acompañamiento individual, grupal y familiar por parte del equipo técnico idóneo de la institución educativa.
 - 3. Intervención de otras instituciones u organizaciones u organismos especializados en la atención de estas situaciones.
 - 4. Se establece la prohibición de represalias de cualquier índole por la denuncia de este tipo de comportamientos, bajo la más estricta responsabilidad establecida en esta ley.

Artículo 12. (De la responsabilidad por el cumplimiento de la presente ley).- En caso de existir prueba de los daños que se pretenden evitar mediante la presente ley, como así también de situaciones derivadas del incumplimiento de la misma, se iniciarán los procedimientos disciplinarios, civiles y penales que correspondan, en especial por la aplicación de los delitos de lesiones, en cualquiera de sus modalidades.

Las pruebas de diagnóstico clínico, serán tomadas por la Justicia Civil y Penal como presunción de la existencia de estrés post traumático.

Artículo 13. (Agentes y responsables del acoso).- Los actos comprendidos en esta ley serán los cometidos directamente por los hostigadores, quienes serán responsables a título propio o de quienes lo representen, según corresponda.

Los Directores de las instituciones de enseñanza serán responsables a título de garantía en un régimen de responsabilidad objetiva solidaria.

En caso de que el autor del acoso fuera un trabajador dependiente de la institución educativa (ejemplo: maestro, profesor, etc.), ya sea quien lo disparó o se sumó al hostigamiento, sin perjuicio de su responsabilidad civil, será sancionado de acuerdo con la gravedad del comportamiento, pudiendo ser despedido por notoria mala conducta y en caso de ser funcionario público la conducta será calificada falta gravísima.

Artículo 14. (Indemnización).- El educando víctima de acoso, sin perjuicio de las acciones civiles y penales que pudiesen corresponder, tendrá derecho a reclamar al responsable una indemnización por daño moral y psicológico, mínima equivalente a seis mensualidades de su matrícula mensual al centro educativo correspondiente, o su equivalente a seis salarios mínimos nacionales en las instituciones públicas.

CAPÍTULO IV AUTORIDAD COMPETENTE

Artículo 15. (Autoridades competentes).- Designase al jerarca máximo de cada sistema educativo público como autoridad de aplicación de la presente ley, así como también podrá articular todas las acciones tendientes a lograr su cumplimiento.

En el caso de las Instituciones privadas de educación, la autoridad de aplicación, será el Ministerio de Educación y Cultura, CODICEN y la ANEP con las mismas facultades establecidas en el inciso anterior.

Artículo 16. (Obligatoriedad de aprobar normas de convivencia en los centros educativos).- El Ministerio de Educación y Cultura, CODICEN y la ANEP deberán elaborar un protocolo obligatorio para las instituciones educativas, que contengan normas sobre convivencia en dichos centros de estudio y a cada una de las jurisdicciones educativas del país, para todos los niveles y modalidades de la enseñanza, a partir de los siguientes lineamientos:

- A) Que se orienten las acciones de los integrantes de la comunidad educativa hacia el respeto por la vida, los derechos y responsabilidades de cada persona, la resolución no violenta de los conflictos, el respeto y la aceptación de las diferencias, con el fin de prevenir el bullying.
- B) Que se propicien vínculos pluralistas, basados en el reconocimiento y el respeto mutuo, que impulsen el diálogo y la interrelación en lo diverso.
- C) Que se reconozca la competencia de las instituciones educativas, así como de los profesionales psicólogos más acreditados del país en materia de acoso psicológico en los centros educativos, para elaborar y revisar periódicamente sus propios códigos o acuerdos de convivencia garantizando la participación de la comunidad educativa, adecuándose a las características específicas de los diferentes niveles, modalidades y contextos.

- D) Que se impulsen modos de organización institucional que garanticen la participación de los alumnos en diferentes ámbitos y asuntos de la vida institucional de la enseñanza, según las especificidades de cada nivel y modalidad.
- E) Que se prevea y regule la conformación y funcionamiento de órganos e instancias de participación, diálogo y consulta en relación con la convivencia en las instituciones educativas, que resulten adecuados a la edad y madurez de los estudiantes. Los mismos deben ser de funcionamiento permanente y deben estar representados todos los sectores de la comunidad educativa.
- F) Que se impulse la constitución de un sistema de sanciones formativas dentro de un proceso educativo que posibilite al niño, adolescente o joven a hacerse responsable progresivamente de sus actos.
- G) Que se mida una vez al año el bullying en todos los centros educativos.
- H) Que el protocolo cuente con un apartado específico para el bullying, ya que el tratamiento del mismo no puede mezclarse ni confundirse con conflictos, ya que son actos de violencia sistemáticos y repetitivos, por lo cual en estos casos no puede haber mediación.
- I) Que se especifiquen claramente las exigencias de capacitación en bullying a todos los actores: docentes, padres y alumnos, con planes específicos anuales y dictados por profesionales acreditados en la materia.
- J) Revalorizar y jerarquizar la función y el rol del docente dentro del aula y del centro educativo.

Montevideo, 10 de agosto de 2016

LOURDES RAPALIN
REPRESENTANTE POR CANELONES
EDMUNDO ROSELLI
REPRESENTANTE POR COLONIA
BETIANA BRITOS
REPRESENTANTE POR CANELONES
GERARDO AMARILLA
REPRESENTANTE POR RIVERA
ELENA LANCASTER
REPRESENTANTE POR CANELONES
JOSÉ ANDRÉS AROCENA
REPRESENTANTE POR FLORIDA
MELISSA TEIXEIRA
REPRESENTANTE POR TACUAREMBÓ
OMAR LAFLUF
REPRESENTANTE POR RÍO NEGRO
RODRIGO GOÑI REYES
REPRESENTANTE POR MONTEVIDEO
NELSON RODRÍGUEZ SERVETTO
REPRESENTANTE POR MALDONADO
PABLO COLLAZO
REPRESENTANTE POR CERRO LARGO

GRACIELA BIANCHI
REPRESENTANTE POR MONTEVIDEO
ALBA OLIVERA
REPRESENTANTE POR DURAZNO
MARTÍN LEMA PERRETA
REPRESENTANTE POR MONTEVIDEO
WALTER VERRI
REPRESENTANTE POR PAYSANDÚ
MABEL VÁZQUEZ
REPRESENTANTE POR MONTEVIDEO
JUAN JOSÉ OLAIZOLA
REPRESENTANTE POR MONTEVIDEO
VALENTINA ARLEGUI
REPRESENTANTE POR MONTEVIDEO
GLORIA CANCLINI
REPRESENTANTE POR ROCHA
GRISEL PEREYRA
REPRESENTANTE POR MONTEVIDEO

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

El bullying es un mal que hace estragos en nuestros centros educativos en particular y en toda la sociedad en general. Es un terrorismo silencioso que cobra cientos de víctimas.

Según datos de las Naciones Unidas CIFRAS DEL BULLYING EN URUGUAY AMÉRICA LATINA Y EL MUNDO, acoso escolar en Latinoamérica Informe de Naciones Unidas de 2 de noviembre de 2011.

Más del 50 % de los alumnos latinoamericanos de 6º año de primaria sufre acoso escolar, según un informe en base a datos de la Unesco. En Uruguay, más del 30% de los alumnos afirma haber sido maltratado verbalmente por algún compañero, lo que ubica al país en cuarto lugar del estudio, por detrás de Argentina, Perú y Costa Rica.

Según un estudio de expertos chilenos y españoles, más de la mitad de los alumnos de sexto grado de educación primaria, de la mayoría de los países latinoamericanos, confiesan haber sido víctimas de robos, insultos, amenazas o golpes por parte de sus compañeros.

De acuerdo a un informe basado en datos de un estudio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desarrollado entre 2005 y 2009, la agresión más frecuente fue el robo (39,4%), seguida de la violencia verbal (26,6 %) y la violencia física (16,5 %).

Los autores del estudio examinaron los resultados de 2.969 escuelas, 3.903 aulas y 91.223 estudiantes de sexto grado de 16 países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. Y ese análisis reveló que el 51,1 % de los estudiantes dicen haber sido víctimas de bullying por parte de sus compañeros de escuela durante el mes anterior al que se recogieron los datos. "Llama la atención especialmente que sea América Latina la región del mundo donde más violencia escolar se da", dijo hoy a la agencia EFE uno de los responsables del estudio, Javier Murillo, de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM, que explicó que ese porcentaje oscila entre el 30 y el 40 % en regiones como Europa, Asia y África. Una situación que "puede tener algo que ver" con el hecho de que América Latina sea "la región del mundo con más inequidad, más incluso que África", añadió el experto, que hizo hincapié en los resultados obtenidos por Colombia, "donde la violencia está muy presente en la sociedad, y eso se refleja en las aulas". El estudio, desarrollado también por Marcela Román, del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Alberto Hurtado de Chile, constata además que los niños y niñas víctimas de acoso escolar logran un desempeño en lectura y matemáticas significativamente inferior al de quienes no sufren este maltrato. Asimismo, en las aulas que registran más casos de violencia física o verbal, los alumnos muestran peores desempeños que en aquellas con menores episodios de maltrato entre pares.

Pese a que se trata de un problema generalizado en la región, los autores afirman que hay diferencias entre países según distintas categorías de bullying. En el caso del robo, por ejemplo, mientras que en Colombia más de la mitad de los alumnos de sexto grado de primaria dice haberlo sufrido en el último mes, en Cuba lo afirma apenas uno de cada diez. En términos de insultos o amenazas, Argentina es el país que muestra las cifras más altas, seguido de Perú, Costa Rica y Uruguay, donde más del 30% de los alumnos afirma haber sido maltratados verbalmente por algún compañero. Con respecto a

la violencia física entre alumnos, cinco países muestran altos niveles: Argentina (23,5%), Ecuador (21,9%), la República Dominicana (21,8%), Costa Rica (21,2%) y Nicaragua (21,2%).

Cuba nuevamente aparece como el país con el menor porcentaje de niños que señalan haber sido golpeados recientemente por compañeros (sólo 4,4%). Otro hallazgo del estudio es que los niños sufren más bullying que las niñas y que los estudiantes de zonas rurales experimentan menos maltrato por parte de sus compañeros que los de zonas urbanas, aunque en Brasil, Guatemala, Perú y Uruguay no se observan diferencias en este último ámbito. EFE. Fuente Montevideo.com.

En Uruguay uno de cada seis alumnos de segundo año en liceos privados declara haber sido víctima de acoso escolar mientras que el 83% admite que "alguna vez" lo sufrió, estos datos surgen de un estudio realizado en 2012 por Fernando Otero, Fernando Salas y Fernanda Lozano, que fuera presentado en el primer Congreso Internacional de Mobbing y Bullying realizado en el año 2013.

Otra investigación realizada en Uruguay en el año 2014 y publicada por el Diario El País afirma, que el porcentaje de hombres y mujeres víctimas de acoso escolar es el mismo, no hay diferencias de género pero que entre los agresores es mayor el de hombres (8%) al de mujeres (4%).

Vemos reflejado en estos datos como se repite lo que las investigaciones sobre psicopatía muestran: de cada 3, dos son hombres y uno es mujer. Se da el doble en los varones que en las nenas. De todas formas hay que destacar que quien dispara el proceso contra una nena es otra nena y lo mismo pasa con los varones, por lo cual no es un tema de género ni de clase social. O sea que aquellos que quieren llevar este tema a la violencia de género, se equivocan, porque es más complejo y profundo que ello, como lo vamos a desarrollar en estas páginas. Si, hay diferencias en las formas de acoso basadas en el género en cuanto a la frecuencia y tipo de agresiones, vemos en los varones una actitud visiblemente más violenta que en las mujeres, predominando en ellos las manifestaciones físicas y verbales, siendo que la burla aumenta con la edad. Mientras que entre las nenas predomina la violencia psicológica como rumores difamatorios, comentarios sexuales degradantes y humillantes, manipulación de las amistades con el fin de generar intrigas para que se le alejen o peleen, así como la exclusión social.

Según datos de Barómetro Cisneros los chicos que sufren acoso en un 48% desarrollan patologías como agorafobias, trastornos de ansiedad y crisis de pánico.

El 60% de quienes acosan antes de los 24 años delinquen, convirtiéndose en depredadores sociales integrados. Un 53.6% de las víctimas de bullying acaban padeciendo enfermedades psicológicas. Según las investigaciones de la Licenciada Silvana Giachero en estos 10 años de trabajo en la materia, desde las clínicas, el 90% de las víctimas que llegan al consultorio padecen TEPT crónico.

En Uruguay no hay estudios de prevalencia en el ámbito nacional, pero se destacan algunos trabajos llevados a cabo en distintos centros educativos. según la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), 91% del alumnado de los liceos refieren peleas entre compañeros, 71% refirió haber sufrido agresiones verbales y 61% afirmó haber agredido verbalmente a otros, destacando también la necesidad planteada por los alumnos de abordar la temática así como métodos de resolución de conflictos. Aclarando que el bullying no es un conflicto ni un hecho puntual, por lo tanto no admite la mediación bajo ningún concepto.

En Uruguay el 19% de los chicos que se suicidan es por Bullying. Es un panorama desalentador y más aun cuando no se hace nada o muy poco al respecto. Pues solo cuando hay un caso gravísimo, que son el 10% de los casos de bullying, que termina en suicidio u homicidio, entonces recién allí todos se horrorizan, la prensa no para de hablar durante unos días pero luego todo vuelve al silencio y el bullying queda oculto entre las sombras y el silencio.

Según datos de la Investigación realizada por la Universidad de Montevideo y presentada en el Primer Congreso Internacional de mobbing y bullying 2013 Uruguay, el 71% de conductas de bullying se da en las aulas frente a los docentes, de ello se desprende los motivos por los cual solo 2 de cada 10 niños lo cuenta, ya que no confían en los adultos que están a cargo de educarlos pero también de cuidarlos y protegerlos.

Es por esta razón, que los docentes, son responsables ante esta ley, no solo de prohibir estas conductas, sancionarlas y prevenirlas, principalmente, no sumarse ya sea desde la indiferencia, el silencio o la acción.

Lo mismo en los casos del personal no docente, cuando en los pasillos, el recreo, el gimnasio o los baños, observen este tipo de violencia o se sumen a la misma con risas o burlas, o sean ellos quienes activamente hostiguen a un alumno.

Sabemos que el acoso en los centros educativos se da porque los adultos, quienes están a cargo de los mismos, banalizan, naturalizan, niegan y silencian estas conductas. Desde ese lugar están siendo cómplices de estos actos. Los actos perversos si se toleran o niegan, se les está alentando y retroalimentando.

También tenemos que entender que en los centros educativos hay acoso psicológico laboral mobbing, por ende un adulto que depreda a otros en la organización, también puede ser un hostigador de alumnos. (Datos aportados en el VI Congreso Internacional de Mobbing y Bullying en México, Durango 2016, por la experta licenciada Silvana Giachero).

La ONU señala que en Europa el ranking por incidencia de bullying es, por este orden: Reino Unido, Rusia, Irlanda, España e Italia. El 78% de los adolescentes que termina por suicidarse fue acosado en la red y en la vida real. En España el 24,8% de los chicos entre 11 y 18 años sufre acoso escolar. A nivel mundial la prevalencia oscila entre 6% y 49%. Un nuevo informe de UNICEF 2014 denominado "Ocultos a plena luz" con datos de 190 países asegura que uno de cada tres estudiantes entre 13 y 15 años sufre acoso escolar.

La organización británica contra el acoso juvenil, "Beat Bullying", informa que "en la Unión Europea, el acoso y maltrato por bullying lo sufren alrededor de 24 millones de niños y jóvenes al año". La OMS, alerta que siete de cada diez jóvenes han experimentado alguna forma de acoso o intimidación, ya sea verbal, psicológica, física o a través de las nuevas tecnologías de la comunicación.

Si bien se da a todas las edades, incluso en las universidades y en los jardines o niveles iniciales, sabemos según datos aportados por la licenciada Silvana Giachero publicados en la revista Internacional Magisterio, edición publicada en mayo de 2015, artículo "El bullying y el proceso del chivo expiatorio", páginas 38 a la 45, la franja de mayor vulnerabilidad es entre los 7 y los 15 años, y más específicamente en los 11 y 12 años cuando pasan a nivel secundario. Al comienzo de la adolescencia hay un factor de mayor vulnerabilidad, ya que los cambios profundos que operan psíquicamente a esa edad, no solo pueden aparecer conductas psicopáticas que pueden desarrollarse y perdurar, sino que el hecho de que hay cambios de instituciones, de grupos sumado al

deseo y necesidad de pertenencia, les deja más indefensos y es más doloroso aun el quedar excluido de los grupo.

Suele empezar justo a principios de curso, ya que coincide con la generación de grupos y es en ese momento donde muchos alumnos no consiguen integrarse en ninguno de ellos. Si además coincide con el paso de educación primaria a secundaria y un cambio de colegio, estos chicos y chicas llevan pintada una diana gigantesca. A su vez, van a demostrar de forma mucho más evidente sus carencias psicológicas, momentos de depresión, frustración, confusión, etc, hecho que los convierte en mucho más vulnerables, a su vez por las necesidades propias de la edad de pertenecer a los grupos de mayor poder.

Según investigación de la Universidad de Montevideo, presentada en el Primer congreso Internacional de mobbing y bullying que se realizó en mayo del 2013 en Uruguay, muestra que solo dos de cada diez niños lo cuentan, el 71% de los casos se da en el aula frente al docente. Según Silvana Giachero los casos de ciber Bullying, se dan cuando el bullying pasa a las redes sociales, invadiendo toda la vida de la víctima, siendo en estos casos el pasaje al suicidio lo más peligroso ya que solo uno de cada diez víctimas lo cuentan.

- La violación de derechos humanos se da en todos los contextos socioeconómicos.
- Cualquiera puede ser víctima.
- Evitar la naturalización y banalización de la violencia. No es un conflicto. No a la mediación.
- Romper el silencio del acosado, hacerlo visible, sacarlo de la clandestinidad. Hablar funciona.
- Involucrar a los testigos y proteger a la víctima.
- Brindar herramientas para actuar, Información, capacitación, límites y normas claras, protocolos de actuación.
- Promover un rol activo del docente y reivindicar su función como líder.
- Involucrar a la familia y propiciar el diálogo.
- Trabajar en prevención y capacitación.
- Medir.

Según la especialista Silvana Giachero, la dinámica perversa del Bullying se sostiene en 4 pilares:

Mito del perfil de la víctima.

Pacto de silencio.

Negación.

Naturalización de la violencia.

Consecuencias.

La licenciada Giachero, hace fuerte hincapié en que debemos desterrar de una vez por todas el mito del perfil de víctima, ya que esta comprobado científicamente que el mismo no existe, por lo cual cualquiera puede ser víctima de bullying. Ello genera resistencias, dado que rompe con el paradigma de que vivimos en un mundo seguro, que si hago lo que esta bien entonces estoy a salvo y quien sufre de bullying es entonces

porque se lo merece. Este mito es el que sostiene y perpetua esta dinámica, dejando a la víctima en una dolorosa soledad que va contra la propia naturaleza del ser humano, el cual es un ser social. La exclusión y el vacío es la peor tortura a la que se puede someter a un ser humano, que lo conduce al suicidio o como hemos visto en algunos casos en el exterior, a la venganza tras matanzas masivas.

Ser víctima no es una vergüenza, debemos cambiar el errado concepto social colectivo que tenemos de esta figura y rol. Ya que no es lo mismo víctima que victimista, como señala la licenciada Giachero en sus conferencias. Parece que creemos estar tranquilos, porque mientras le pasa a otro no me pasa a mi, olvidando que luego si van a ir por otros chivos expiatorios, ya que su accionar es depredador en la medida que se van especializando, siendo vistos desde el punto de vista criminológico, verdaderos asesinos seriales.

Según el modelo circular del daño; creado por la Psicóloga Silvana Giachero y presentado en la exposición del 26 de julio de 2016 en la Antesala de la Cámara de Representantes, lo primero que afecta la violencia psicológica es el psiquismo, estrés pos traumático, luego se ve afectado el organismo por el estrés al que se ve sometido la víctima, luego la economía de la familia por los gastos en salud física y psicológica, luego por el desgaste ya que "esta violencia es como una bacteria invisible que va contaminando toda la vida de la persona" licenciada Giachero, afecta los vínculos sociales pero principalmente los familiares, con riesgo a la ruptura de la célula familiar, generando graves consecuencias sociales. A nivel social, niños que desertan del sistema educativo, niños enfermos. Un 30% de los niños en Uruguay están siendo medicados con psicofármacos, existiendo aumento de los suicidios, familias rotas, costos en juicios y en salud.

Algunos países que expresamente tienen ley anti bullying.

España: No hay previsión expresa en el Código Penal. No obstante el artículo 8 del Decreto 732/1995 de su Majestad el Rey, legisló sobre "Derechos y Deberes de los alumnos y normas de convivencia en los centros".

Colombia: en marzo de 2013 se aprobó la Ley N° 1.620, llamada "ley de matoneo" por medio de la cual se crea el "Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar".

Argentina: Argentina al ser un país federal, cada provincia, aprueba sus leyes, salvo las leyes nacionales, que se aprueban en el Congreso Nacional. En este sentido, el parlamento provincial de Buenos Aires aprobó la Ley N° 14.750 el 8 de julio de 2015.

EE.UU: Unos cuarenta y dos Estados tienen una combinación de leyes estatales y de políticas escolares que dictan como las autoridades lidian con jóvenes agresores.

México: No hay una ley federal, pero los Estados de: D.F, Tamaulipas, Veracruz, Puebla y Nayarit tienen legislación expresa. Si bien, hay un proyecto de ley ambicioso en ese sentido; todas las bancadas presentaron ante la Comisión Permanente una iniciativa de reformas en materia de combate al bullying, que incluye la expedición de la "Ley General para la Prevención y Atención de la Violencia Escolar".

Informes pesimistas de especialistas de la Unión Europea y la Organización Mundial de la Salud, advierten que para el año 2025, el incremento en la cifra de suicidios rebasará el millón quinientos mil por año, de los cuales, si no se toman medidas responsables para tratar de frenar el maltrato y abuso escolar, al menos ochocientos

cincuenta mil serán motivados por bullying. Datos de enero 2014. Las estadísticas y estudios realizados, a los cuales se hace referencia en este proyecto de ley, fueron proporcionados por: la Asesora Técnica licenciada Especialista en Bullying: Silvana Giachero y doctores Carlos Leite y Néstor Gutiérrez.

Montevideo, 10 de agosto de 2016

LOURDES RAPALIN
REPRESENTANTE POR CANELONES
EDMUNDO ROSELLI
REPRESENTANTE POR COLONIA
BETIANA BRITOS
REPRESENTANTE POR CANELONES
GERARDO AMARILLA
REPRESENTANTE POR RIVERA
ELENA LANCASTER
REPRESENTANTE POR CANELONES
JOSÉ ANDRÉS AROCENA
REPRESENTANTE POR FLORIDA
MELISSA TEIXEIRA
REPRESENTANTE POR TACUAREMBÓ
OMAR LAFLUF
REPRESENTANTE POR RÍO NEGRO
RODRIGO GOÑI REYES
REPRESENTANTE POR MONTEVIDEO
NELSON RODRÍGUEZ SERVETTO
REPRESENTANTE POR MALDONADO
PABLO COLLAZO
REPRESENTANTE POR CERRO LARGO
GRACIELA BIANCHI
REPRESENTANTE POR MONTEVIDEO
ALBA OLIVERA
REPRESENTANTE POR DURAZNO
MARTÍN LEMA PERRETA
REPRESENTANTE POR MONTEVIDEO
WALTER VERRI
REPRESENTANTE POR PAYSANDÚ
MABEL VÁZQUEZ
REPRESENTANTE POR MONTEVIDEO
JUAN JOSÉ OLAIZOLA
REPRESENTANTE POR MONTEVIDEO
VALENTINA ARLEGUI
REPRESENTANTE POR MONTEVIDEO
GLORIA CANCLINI
REPRESENTANTE POR ROCHA
GRISEL PEREYRA
REPRESENTANTE POR MONTEVIDEO

≠



REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
CÁMARA DE REPRESENTANTES
Secretaría

COMISIÓN DE
EDUCACIÓN Y CULTURA

CARPETA N° 1272 DE 2016

REPARTIDO N° 525
AGOSTO DE 2016

ERRADICACIÓN DE LA VIOLENCIA ENTRE NIÑOS Y ADOLESCENTES

Normas

XLVIIIa. Legislatura

PROYECTO DE LEY

Artículo 1°. (Objeto).- La presente ley tiene por objeto promover la convivencia sin violencia en los niños, niñas y adolescentes tanto dentro de las instituciones educativas como fuera de ellas, para garantizar condiciones de vida humana entre todos, teniendo el respeto como base para que esta se pueda desarrollar, sin discriminación alguna.

Artículo 2°. (Ámbito de aplicación).- Todas las instituciones educativas públicas y privadas, clubes, organizaciones y establecimientos legalmente constituidos que agrupen a niños, niñas y adolescentes.

Artículo 3°. (Acoso estudiantil - bullying).- Es todo tipo de violencia que se caracteriza por conductas intencionales de hostigamiento, falta de respeto, maltrato verbal, físico o psicológico que recibe un niño, niña o adolescente por parte de uno o varios, con el objeto de intimidarlo, excluirlo, discriminarlo o usarlo como objeto de diversión, atentando de esta forma contra su integridad, dignidad y derecho de gozo de un entorno libre de violencia. El mismo puede extenderse tanto en ámbitos estudiantiles como fuera de ellos, incluyendo el cyberbullying.

Artículo 4°. (Cyberbullying).- Se entiende por cyberbullying al comportamiento de bullying manifestado a través de plataformas virtuales y herramientas tecnológicas, tales como chats, blogs, fotologs, mensajes de texto para aparatos celulares, correo electrónico, foros, servidores que almacenan videos o fotografías, páginas webs, teléfono y otros medios tecnológicos.

Artículo 5°. (Plan de Buena Convivencia).- Todas las instituciones educativas públicas y privadas, clubes, organizaciones y establecimientos legalmente constituidos que agrupen a niños, niñas y adolescentes, deberán contar con un Encargado de Buena Convivencia que será responsable de un Plan de Buena Convivencia que establezca un programa de buenas prácticas educativas, en especial antibullying.

Artículo 6°. (Política Nacional de Buena Convivencia y Convivencia Escolar).- El Poder Ejecutivo reglamentará la presente ley dentro de los 90 días desde su promulgación estableciendo una Política Nacional de Buena Convivencia y Convivencia Escolar que servirá de base para los planes de las instituciones indicadas en el artículo precedente.

Artículo 7°. (Responsabilidad).- Los niños, niñas, adolescentes, padres, madres, tutores, profesionales y asistentes de la educación, así como los equipos docentes, educadores, trabajadores y directivos de los establecimientos e instituciones deberán propiciar un clima que promueva la buena convivencia de manera de prevenir todo tipo de conducta que pueda llevar a que se desarrolle el bullying.

Artículo 8°.- Revestirá especial gravedad cualquier tipo de violencia física o psicológica, cometida por cualquier medio en contra de un niño, niña o adolescente integrante del establecimiento o institución, realizada por quien ostente una posición de autoridad, sea director, profesor, asistente de la educación u otro, así como también la ejercida por parte de un adulto contra un niño, niña o adolescente.

Artículo 9°. (Deber de denunciar).- Las personas indicadas en el artículo precedente tienen la obligación de informar las situaciones de violencia física o psicológica, agresión u hostigamiento que afecten a un niño, niña o adolescente de las cuales tomen conocimiento debiendo proceder de acuerdo al reglamento de la presente que será establecido por el Poder Ejecutivo. La denuncia realizada por alguno de los obligados, exime a los demás.

Artículo 10. (Deber de registro).- Se creará un documento que contendrá información de carácter confidencial que formará parte del archivo del centro respectivo y este estará a cargo de su Dirección. Tiene por finalidad registrar los acontecimientos relacionados a la violencia y acoso entre estudiantes y el conglomerado de sus integrantes.

Artículo 11. (Medidas correctivas).- Tendrán por objeto orientar la formación y el cambio de comportamientos inadecuados. Estas medidas implican diálogo y solución pacífica de los conflictos, así como la promoción de valores positivos y consejería.

Artículo 12. (Prohibición).- Se encuentra expresamente prohibido que las medidas correctivas constituyan actos de violencia, trato cruel, inhumano o degradante, incluido castigos físicos y humillantes así como cualquier otra sanción que pueda poner en riesgo la salud y el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes.

Artículo 13. (Capacitación).- El Estado proporcionará la capacitación sobre la promoción sobre buena convivencia escolar y manejo de situaciones de conflicto para erradicar la violencia entre niños, niñas y adolescentes.

Artículo 14. (INAU).- Será el INAU el instituto responsable de la vigilancia y cumplimiento de la presente ley.

Montevideo, 11 de agosto de 2016

SUSANA MONTANER
REPRESENTANTE POR TACUAREMBÓ
CECILIA EGUILUZ
REPRESENTANTE POR SALTO
GRACIELA MATIAUDA ESPINO
REPRESENTANTE POR CANELONES
NIBIA REISCH
REPRESENTANTE POR COLONIA

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

El problema del abuso o acoso escolar (bullying) de niñas, niños y adolescentes dentro y fuera de los centros escolares, es un problema que está siendo detectado con graves consecuencias a nivel nacional como internacional, el cual requiere una legislación que lo prevea para de esta forma erradicarlo a través de la educación.

El bullying ha tenido una creciente notoriedad pública en el último tiempo, sobre todo debido a su exposición mediática, lo que ha incidido fuertemente en la percepción pública del incremento, tanto en su frecuencia, como también en el nivel de violencia asociado a él.

Se considera bullying, cualquier forma de maltrato físico, verbal psicológico o social y sus consecuencias pueden ser fatales, y ello se evidencia en diversos casos -no todos públicos- que elevan preocupantemente las estadísticas al respecto, y que han provocado graves consecuencias para la víctima de acoso, incluso llevándolo en casos extremos al suicidio.

A lo anterior se agrega que las nuevas tecnologías permiten que estos hechos se conozcan de manera más fácil y expedita, por ejemplo, a partir de las fotografías y filmaciones captadas desde teléfonos celulares o cámaras digitales por los propios estudiantes, y que se publican en fotologs o en sitios webs para descargas de videos, divulgándose inclusive por medios masivos, como la televisión. Investigaciones recientes han determinado que las redes sociales como Facebook, Twitter, Snapchat o Whatsapp son las nuevas plataformas en donde se desarrolla el acoso escolar.

Es así, que recogiendo los antecedentes de países de la región como Chile, Perú, La Convención sobre los Derechos del Niño que dispone, entre otras cuestiones, que: "Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares" (artículo 2.2); "En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño" (artículo 3.1); "Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar (...)" (artículo 3.2); "Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual (...)" (artículo 19.1).

El propio Código de la Niñez y la Adolescencia establece en su Artículo 14 el principio general de protección por parte del Estado de "(...) los derechos de todos los niños y adolescentes sujetos a su jurisdicción, independientemente del origen étnico, nacional o social, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, la posición económica, los impedimentos psíquicos o físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño o de sus representantes legales (...)"

Según una investigación de 2013 de la Universidad de Montevideo (UM), en el 71% de los casos las agresiones ocurren en el salón de clases, lo que aumenta la sensación de indefensión de las víctimas.

Si bien no hay estadísticas sistematizadas, un estudio de la Unesco de 2011 señaló

que 30% de los alumnos uruguayos de sexto de Primaria sufre maltratos verbales constantes por sus pares. Esto pone al país en el cuarto lugar de América Latina, luego de Argentina, Perú y Costa Rica.

Dicho estudio de la UM, realizado en 536 alumnos de segundo de liceo de Carrasco, Unión, Prado y la zona Oeste, se indicaba que 45% de los estudiantes de contextos socioeconómico medio-alto y 42% del bajo habían sido objeto de acoso.

<http://www.elpais.com.uy/domingo/bullying-sufriendo-familia.html>

Un cuestionario realizado a 3.000 alumnos de Primer Ciclo de Enseñanza Secundaria en 24 liceos de Montevideo e interior en el año 2014 por el Consejo de Educación Secundaria y UNICEF arrojó que el 59% sufrió una forma de acoso verbal; el 18% mediante la exclusión de la persona de su medio social, un 17% a través de la agresión contra sus cosas y un 6% sufrió acoso a través de la agresión física.

No hay una diferencia significativa entre las víctimas entre hombres y mujeres pero los agresores prevalecen los varones.

Es de destacar que este proyecto ya tuvo ingreso en la anterior Legislatura (CARPETA Nº 2048 de 2012 - REPARTIDO Nº 1067 - DICIEMBRE de 2012 - Comisión de DD.HH), siendo el proyecto de ley titulado en ese entonces "Violencia y Acoso entre Niños y Adolescentes" y fue una iniciativa del entonces Representante Nacional por Soriano José Amy que acompañó toda la Bancada de Vamos Uruguay. Por tal motivo, consideramos imprescindible -al insistir en su presentación- hacer dicha mención con especial reconocimiento a los legisladores que, en esa oportunidad, tuvieron la iniciativa.

También resulta destacable, como fundamento de la necesidad de la presente iniciativa, el hecho que la Ley Nº 19.098, de 21 de junio de 2013, que declara de interés nacional la confección de un protocolo de prevención, detección e intervención respecto al maltrato físico, psicológico o social en los centros educativos de todo el país y cuyo objetivo fuera la proposición, promulgación y aplicación, en forma urgente, de medidas de detección, prevención e intervención respecto al maltrato en los centros educativos de todo el país, a tres años de la promulgación de la citada ley, aún no ha sido dictado.

Es entonces que entendemos necesario insistir en la promulgación del presente proyecto de ley que tiende a la erradicación del bullying en todas sus formas y la adopción de responsabilidades del Estado y de todas las instituciones y establecimientos educativos que tienen niñas, niños y adolescentes para que asuman las mismas.

Montevideo, 11 de agosto de 2016

SUSANA MONTANER
REPRESENTANTE POR TACUAREMBÓ
CECILIA EGUILUZ
REPRESENTANTE POR SALTO
GRACIELA MATIAUDA ESPINO
REPRESENTANTE POR CANELONES
NIBIA REISCH
REPRESENTANTE POR COLONIA

≠