

“El bullying existe por estos muchachos que son débiles”:

Estudio Etnográfico del Acoso Escolar

Trabajo de Investigación presentado por:

Vivian J. KHEDARI RENGIFO

Y

Guillermo J. SARDI GARCÍA

a la

Escuela de Psicología

**Como requisito parcial para obtener el título de
Licenciado en Psicología**

Profesora Guía:

Luisa ARENAS

Caracas, Julio de 2013

Resumen:

Este trabajo presenta una descripción exhaustiva de cómo ocurre el acoso escolar dentro del colegio Miguel Otero Silva, el cual fue seleccionado por presentar una elevada incidencia de episodios de acoso. Se recogió un registro de observaciones de la institución durante visitas comprendidas entre los meses de noviembre y mayo del 2013. Adicionalmente se realizaron seis entrevistas a sujetos claves dentro de la institución. El contenido de las entrevistas fue codificado y analizado para alcanzar una comprensión cualitativa de las construcciones que los distintos individuos formaban en torno al tema del acoso escolar. En general los hallazgos concordaron con lo establecido en las teorías vigentes sobre acoso escolar e incluyeron detalles llamativos tales como: el uso indiscriminado del término “chalequeo” tanto para hablar de conductas consideradas normales y amistosas como para violencia y acoso escolar, lo cual trae complicaciones a la hora de detectar el problema; y el gran valor dado por los jóvenes del colegio a la pertenencia al grupo. El grupo se convertía en la pauta a seguir ante la poca estructura encontrada en la institución, y la pauta del grupo era la aceptación de conductas de chalequeo.

Palabras claves: acoso escolar; bullying, chalequeo, Venezuela, etnografía, pertenencia al grupo.

Mi abuela me dijo un día algo que todo psicólogo debería oír:
“Yo se que creen que se me está olvidando todo,
pero no olvides tú que aunque esté loca igual te quiero.”
Ella se fue el mismo día en que terminamos de escribir esta tesis.
Se la dedico no por haberse ido, sino por lo presente que estuvo,
sin poder saberlo, en mis cinco años de carrera.

Vivian Khedari

“Siempre escuché que tu vida entera pasa en frente de tus ojos un segundo antes de morir. Primero que nada, ese segundo no es para nada un segundo, se estira para siempre, como un océano de tiempo. Para mí, fue estar echado de espalda en el campamento de Boys Scouts, viendo las estrellas fugaces caer. Y las hojas amarillas de los árboles de Arce alineadas en nuestra calle. O las manos de mi abuela, y la forma en que su piel se me parecía al papel. Y la primera vez que vi el nuevo Firebird de mi primo Tony. Y Janie... y Janie. Y Carolyn. Supongo que podría estar molesto con lo que me pasó, pero cuesta cuando hay tanta belleza en el mundo. A veces siento como si la viera toda a la vez y es demasiado. Mi corazón se llena como un globo que está a punto de estallar... Y entonces recuerdo que tengo que relajarme y no intentar aferrarme a ella. Y entonces fluye a través de mi como la lluvia y no puedo dejar de sentir gratitud por cada simple momento de mi estúpida y pequeña vida... No tienes idea de lo que estoy hablando. Pero no te preocupes... algún día la tendrás”.- American Beauty.

A mi abuelo “Grandpa”, por todas sus enseñanzas y buenos recuerdos,
que son parte de lo que soy, y que todavía son vigentes.

Guillermo Sardi

Agradecimientos

Quisiera expresar mi agradecimiento ante todo a la directiva, el personal y los estudiantes del colegio Miguel Otero Silva por habernos brindado la oportunidad de trabajar con ellos durante los meses de investigación; a nuestros tutores Luisa Arenas y Manuel Llorens, por haber ofrecido su tiempo y dedicación para supervisar la realización de este trabajo; a John Souto, quien a lo largo de mi carrera ha sido a la vez un gran maestro y un gran amigo, y sin cuya ayuda e iniciativa no se hubiese podido llevar a cabo esta investigación; a mi familia: mi papá, mi mamá, mi tía Laura, mi hermana y primas... somos muchos y nunca me cabrían todos en este agradecimiento, porque los quiero y porque me quieren; a los amigos de mi papá, que también son parte de la familia; a la promoción 53, que ha llegado hasta donde está ayudándose y animándose; a mis amigos Pierre, Manu y Sardi, que me han enseñado muchas cosas e hicieron con su compañía a lo largo de la carrera divertidos inclusive los momentos más difíciles; a Elvira, que me escucha; y a Sardi de nuevo, esta vez como pareja de tesis: por atreverse a agarrar el camino difícil y hacer este gran trabajo. Lo hicimos, partner.

Vivian Khedari

Primero que todo mi agradecimiento al colegio MOS y a todos los que participaron en esta investigación, por su apertura, trato cercano y disposición para realizar esta investigación. A la profesora Luisa Arenas por aceptar ser tutora de esta investigación. Al profesor Manuel Llorens, por introducirme a la metodología cualitativa, y por su valiosa asesoría. A John Souto, por su asesoría clave y apoyo logístico. A Vivian, mi pareja de tesis, por su amistad, excelente trabajo y paciencia. A mi familia: Andrés, Diego, mis abuelas, mi papá y en especial mi mamá por su ayuda en este trabajo. A mi tía y madrina de confirmación María Raquel, por su apoyo personal y académico a lo largo de estos 5 años de carrera. A mi tía María Leonor (Leito) por sus palabras de ánimo cuando decidí estudiar esta carrera, y por enseñarme una manera distinta de ver la psicología. A mis primos Lascurain, Isea, García y Planchart por su apoyo incondicional. A Bárbara, por haberme apoyado estos 5 años. A mis amigos del colegio y a los que conocí a lo largo de esta carrera, en especial a: Daniel, Fernando, Miguel, Ignacio, Nicolás, Matías, Luisa, Pierre, Manuel, Mikel, Iker, Unai, Vivian, Fabián y Fabiana. Al Colegio San Ignacio, por enseñarme valores jesuitas y a la escuela de psicología de la UCAB, por haberme formado.

Gracias totales. Guillermo Sardi

Índice de Contenido

Introducción.....	7
Contexto Conceptual.....	11
Contexto Personal.....	40
Contexto Institucional.....	41
Exposición del problema de investigación.....	42
Diseño de Investigación.....	45
Objetivo.....	45
Objetivos Específicos.....	45
Postura Paradigmática.....	45
Tipo de Investigación.....	48
Participantes.....	49
Rol de los Investigadores.....	53
Contextos de Recolección de Información.....	54
Prácticas de Recolección de Información.....	55
Método de Análisis e Interpretación de la Información.....	60
Análisis de Resultados.....	69
Tipos de acoso.....	69
Factores que influyen sobre el acoso.....	72
Roles dentro del acoso.....	84
Soluciones para el acoso.....	100
Discusión.....	104
Conclusiones.....	161
Recomendaciones.....	167

Referencia Bibliográficas.....	170
Anexos.....	176
Anexo A: Formato de consentimiento informado para las sesiones de observación participante.....	177
Anexo B: Formato de consentimiento informado para las entrevistas de los participantes .	180
Anexo C: Formato de consentimiento informado para los representantes de los participantes menores de edad.....	183
Anexo D: Guión de entrevista a estudiantes	186
Anexo E: Guión de entrevista a maestros.....	188
Anexo F: Guión de entrevista a personal directivo.....	190
Anexo G: Guión de entrevistas al representante.....	192
Anexo H: Registro de observaciones.....	193
Anexo I: Salida de códigos Atlas Ti.....	213

Introducción

Con el presente trabajo de investigación se pretende conocer las construcciones sociales del acoso escolar desde la perspectiva de los estudiantes, los maestros, representantes y los directivos de la unidad educativa Miguel Otero Silva ubicada en Venezuela, ciudad de Caracas, municipio Libertador, parroquia El Paraíso, urbanización La Paz. Específicamente explorar cuáles son las intenciones, pensamientos y sentimientos atribuidos a los diferentes roles presentes en el acoso: acosadores, víctimas y observadores; conocer los códigos sociales que rigen a la dinámica del acoso escolar; y conocer cuáles posibles soluciones surgen de los informantes para solucionar y prevenir el acoso.

El tema del bullying se ha investigado desde los años 70, con autores como Olweus (1996). Desde entonces se ha estudiado el tema desde el campo de la psicología escolar, la psicología industrial y la cyberpsicología y dentro de posturas paradigmáticas cuantitativas y cualitativas. En el caso particular de esta investigación, se abordará el problema desde el campo de la psicología escolar dentro de una postura cualitativa.

Se trata de un problema que en la última década ha sido reconocido por la sociedad como un conflicto que debe ser atendido. Entre los países que llevan registros más rigurosos del mismo está Estados Unidos, que publica un informe anual con estadísticas de violencia dentro de las escuelas públicas y privadas de su territorio. Estos registros anuales permiten observar cómo el porcentaje de estudiantes entre 12 y 18 años que reportaba ser victimizado sistemáticamente durante el año académico pasó de ser un 7% en el 2003 a un 28% en el 2011 (DeVoe, Peter, Kaufman, Miller, NoonanSnyder, y Baum, 2004 y Robers, Zhang, Truman y Snyder, 2012).

En el 2004, cuando la cifra apenas estaba en un 7% la *American Psychological Association* publica un comunicado donde llama a la sociedad a aportar ayuda económica para la realización de estudios válidos sobre el acoso escolar y posibles métodos de intervención (APA, 2004). Ante la creciente frecuencia de casos de acoso hoy en día este llamado se vuelve todavía más urgente.

Estados Unidos ha sido la cuna de proyectos como “*It gets better*” (se pone mejor) el cual inicia en septiembre de 2010 en respuesta a la cantidad de adolescentes que

cometían suicidio como resultado de no poder lidiar con el acoso al cual se enfrentaban en sus colegios. La campaña consiste en subir videos a la página web *youtube* donde celebridades, figuras políticas, representantes de organizaciones e incluso personas comunes recuentan sus propias experiencias de acoso y cómo una vez terminado el colegio pudieron recuperarse y continuar con sus vidas, cada uno insistiendo en que la situación “se pone mejor” (It Gets Better Project, 2010).

La página *youtube* y las redes sociales también han permitido una creciente concientización del problema. Un ejemplo reciente es el caso de Amanda Todd. Se trata de una adolescente canadiense quien compartió con el mundo sus experiencias de acoso mediante un video que agregó a *youtube* en septiembre de 2012 donde cuenta mediante tarjetas escritas cómo tuvo que cambiar de colegio varias veces para tratar en vano de escapar al acoso. El miércoles 10 de octubre de 2012, Amanda Todd cometió suicidio y desde entonces ha sido el tema central de las redes sociales y varios medios de noticias que exigen que se intensifique la lucha contra el acoso escolar (Ng, 2012).

En Venezuela, las organizaciones CEDOCAP y el Centro Gumilla han hecho esfuerzos importantes por traer a acotación la importante problemática de la violencia escolar, dentro de la cual queda incluido el acoso. Misle y Pereira (2011) destacan la gravedad que puede llegar a tener la violencia escolar en nuestro país, donde los reportes van desde la presencia de armas blancas en las escuelas como modo de defensa de los estudiantes hasta burlas frecuentes a compañeros con discapacidad o alguna característica personal que lo destaque.

Sin embargo, la investigación del acoso en Venezuela se dificulta por la violencia presente en la cotidianidad de los estudiantes del país, que complica que encuestas e investigaciones logren distinguir la sutileza entre el acoso y hechos aislados de violencia. Este es uno de los motivos por los cuales se escogió realizar una investigación cualitativa que permitiese un acercamiento profundo al tema del acoso mediante observaciones y entrevistas.

En relación a los aspectos éticos que enmarcan la presente investigación, se toman en cuenta principios fundamentales expuestos por Bell (2008) basándose en los señalamientos de “*The Economic and Social Research Council Research Ethics Framework*”. Se diseñó la investigación asegurándose en todo momento de mantener

integridad y calidad al informar a los participantes sobre la investigación y sus riesgos así como garantizando su derecho a la confidencialidad y el anonimato. Adicionalmente, la participación en la investigación fue voluntaria y no hubo daño a los participantes.

Los riesgos preliminares que se detectaron al momento de planear la investigación fueron la posibilidad de contribuir a la estigmatización de los jóvenes acosados en el colegio por el incremento de atención sobre el tema; la explotación de los entrevistados al extraer información personal de sus dilemas de vida sin dar nada de vuelta; incremento de la victimización una vez que salgan los investigadores de la escena; o por lo contrario, que por la presencia de la investigación se empoderase al joven maltratado, pero se deje de escuchar los puntos de vista de los otros implicados.

Tomando esto en cuenta, se tomaron medidas preventivas ante cada posible escenario durante las fases de observación participante, entrevistas, devolución de los resultados y en la publicación de los mismos. A continuación se describirá de manera general las principales estrategias específicas llevadas a cabo.

En la observación participante, por un lado se contó con el aval de la institución. Adicionalmente, los investigadores se comprometieron a notificar a las figuras de autoridad del colegio si se presentase el caso donde pudieran detectar que un alumno estuviera en peligro de ser dañado o herido física o moralmente. No se presentaron dichos casos durante la investigación.

En las entrevistas, al tratarse de una investigación que trabajó con una población de estudiantes menores de edad, se tomaron consideraciones éticas tales como el debido consentimiento informado de los representantes y los alumnos, gestionado con la institución educativa en la que se trabajó; y la confidencialidad de las declaraciones de los sujetos. La confidencialidad se consideró particularmente importante ya que era un riesgo que los niños acosados se sintieran amenazados por sus pares como producto de sus declaraciones o el posible empoderamiento contraproducente del joven maltratado. De igual manera el consentimiento informado no se limitó solo a la firma de un documento sino que fue un proceso continuo en cuanto a que si se hubiera percibido que las entrevistas generaban grandes niveles de estrés en los participantes se les hubiera preguntado si deseaban continuar en el proceso investigativo, respetando la decisión que asumieran.

En cuanto a las consideraciones en torno a la publicación de los resultados, el único

nombre que se ha mantenido en la investigación es el nombre del colegio Miguel Otero Silva. Ningún entrevistado es señalado por su nombre, sino por referencias a qué rol cumplía dentro de la investigación.

En la devolución de los resultados, pautada para el próximo año académico, se contactará primero de manera privada a los participantes, revisando junto a ellos lo encontrado y modificando aquellos aspectos con los que no estén de acuerdo sobre sus declaraciones. Posteriormente se planea hacer una devolución pública con los miembros de la institución sin hacer referencia a entrevistas específicas, sino a los problemas encontrados en la institución.

Contexto Conceptual

La psicología escolar es definida por la American Psychological Association como la “ciencia aplicada, cuyo interés son los niños, las familias y el proceso escolar” (2012, para. 1). Esta área de la psicología corresponde a la división 16 de la APA e incluye a los profesionales interesados por el diagnóstico, evaluación, intervención y desarrollo de los servicios enfocados en el niño y joven en edad escolar, así como sus familias y maestros. Dentro de esta perspectiva el encuadre sistémico de trabajo es la institución educativa.

La APA define al *bullying* o acoso como una forma de comportamiento agresivo entre pares en el cual una persona intencional y sistemáticamente causa daño o malestar a otra persona. El acoso puede presentarse en forma de agresión física, palabras o acciones más sutiles (APA, 2004). Sus tres características distintivas son que: (a) su intención es causar angustia o daño físico; (b) hay un desbalance de poder y fuerza entre el agresor y la víctima; y (c) ocurre de manera sistemática. (Limber (2002) Olweus (1993) y Nansel, Overpeck, Haynie, Ruan, y Scheidt (2001).)

La incidencia del acoso no se limita a un contexto o rango de edad específico, sin embargo, en el 2004 la APA publicó una resolución sobre el acoso entre niños y jóvenes donde hacía énfasis en la necesidad de desarrollar programas de intervención efectivos contra el mismo dentro de los colegios por la alta incidencia observada en el ámbito escolar, en especial en las escuelas primarias. (APA, 2004)

Sobre esto, autores como Hussein (2009) y Nansel, et al (2001) reportan que el acoso es más común en la escuela primaria, haciéndose progresivamente menos común a lo largo de los años de escolaridad. DeVoe et al. (2004) exponen en el reporte estadístico anual del Departamento de Justicia de Estados Unidos realizado en el 2004 que un aproximado del 14% de los estudiantes de sexto grado en Estados Unidos puede categorizarse como víctimas de acoso, mientras que sólo 2% de los alumnos de doceavo grado entran en esta categoría. La más reciente actualización de este reporte, correspondiente a las estadísticas del 2011, se basa en datos recopilados en encuestas a nivel nacional para concluir que el 23% de las escuelas públicas de Estados Unidos reportan que incidentes de acoso ocurren de manera diaria o semanal y un 28% de los

estudiantes entre 12 y 18 años reporta sufrir acoso por parte de sus pares durante el período académico (Robers et al 2012).

El patrón de incidencia de acoso por edad observado por el reporte de DeVoe et al del 2004 parece haberse mantenido ya que en el reporte del 2011 39% de los estudiantes de sexto grado afirman ser acosados y este porcentaje disminuye de manera progresiva hasta llegar a doceavo grado donde 20% de los estudiantes afirma ser acosado durante el año académico. Es importante al comparar las cifras de ambos reportes notar el aumento en la incidencia del acoso entre el 2004 y el 2011: el porcentaje de estudiantes de sexto grado que afirma ser acosado aumentó de un 14% a un 39% mientras que el porcentaje de estudiantes de doceavo grado que afirma ser acosado aumentó de un 2% a un 28% (DeVoe et al, 2004 y Robers et al, 2012).

Matamala y Huerta (2005) llegan a afirmar que el acoso “ha existido y existe en todos los centros escolares y se está convirtiendo en un grave problema educacional.” (p.160) Estos autores estiman que del 9 al 20% de los estudiantes de España han sido víctimas o testigos del acoso escolar. Es por esta alta y creciente incidencia que se considera al acoso un tema de estudio importante dentro del campo de la psicología escolar.

Partiendo de esta premisa, se considera a la psicología escolar el área de estudio apropiada para enmarcar el desarrollo de la presente investigación, la cual se posiciona en un paradigma construccionista empleando una metodología cualitativa. Se busca comprender y detallar la percepción particular que tienen los estudiantes, maestros, representantes y comunidad de una escuela ubicada en la parroquia de Antímano en Caracas sobre el acoso y sus participantes, ya sea el *bully* o acosador, la víctima o los propios testigos y observadores. Para ello, la investigación se nutre tanto de investigaciones cualitativas como cuantitativas sobre el *bullying* en las escuelas y sobre los roles que se presentan en la dinámica de acoso.

Con la finalidad de desarrollar un contexto conceptual para la investigación, se expondrá en primer lugar: el *bullying*, el origen del término y las características que lo distinguen de otras formas de agresión; en segundo lugar: tipologías o modalidades de acoso; en tercer lugar: los roles que distintos autores han logrado identificar en el desarrollo de dicha dinámica; cuarto lugar: teorías explicativas para el acoso; hallazgos empíricos

sobre el acoso en general y sus consecuencias e impacto sobre el desarrollo; quinto lugar: resultados de investigaciones llevadas a cabo en Venezuela sobre el tema y finalmente, investigaciones cualitativas y cuantitativas que se consideran antecedentes para el desarrollo de la presente investigación.

Siguiendo este esquema, a continuación se presenta un breve desarrollo sobre el concepto de *bullying* o acoso, su origen y los elementos que lo distinguen de otras clases de agresión.

El desarrollo de las primeras investigaciones sobre el acoso se le atribuye al investigador noruego Daniel Olweus, quien empleaba el término “mobbing” para describir aquellas acciones de un individuo o grupo que poseían la finalidad de molestar y acosar a otra persona. El tema adquirió relevancia social en 1982 cuando un grupo de tres estudiantes noruegos de 14 años de edad cometió suicidio como consecuencia de haber sido expuestos a situaciones de acoso escolar de manera prolongada (Espelage y Swearer, 2003).

Olweus (2005) considera a éste un suceso clave en el surgimiento de una línea de investigación sistemática sobre el tema del acoso que se mantuvo confinada a Escandinavia en sus inicios, pero que a finales de la década de los 80 e inicio de los 90 se propagó a otros países, en especial Japón, Inglaterra, Holanda, Canadá, Estados Unidos y España.

Con la llegada del nuevo milenio, el trabajo en torno al acoso ha crecido de manera significativa, tanto en el área de la investigación como en lo relacionado a intervención y políticas nacionales. Este incremento se debe principalmente a la atención que el público general le ha dedicado al tema tras escandalosos casos de tiroteos escolares en Estados Unidos que han estado, al menos parcialmente, vinculados con antecedentes de acoso y victimización en los estudiantes involucrados (Anderson, Kaufman, Simon, Barrios, Paulozzi, Ryan, Hammond, Modzeleski, Feucht, Potter, y the School-Associated Violent Deaths Study Group 2001).

La importancia del acoso escolar en la sociedad se ha expandido al punto de desarrollar políticas públicas promovidas por diferentes gobiernos para hacer frente a esta problemática. Por ejemplo, en el 2003 el gobierno de Estados Unidos lanzó una campaña

multianual para que el público tuviera mayor conocimiento sobre este fenómeno (Espelage y Swearer, 2003).

En 1986, Olweus (2005) define al “bullying” por primera vez de manera sucinta al establecer que “un estudiantes es acosado o victimizado cuando él o ella es expuesto, de manera repetitiva a lo largo del tiempo, a acciones negativas de parte de uno o más estudiantes.” (p.2).

El “bullying” como término se ha ido incorporando al castellano como producto de esta popularidad en los últimos años. Otros términos que se han utilizado para definirlo son acoso, victimización, amenaza y hostigamiento. En Venezuela, coloquialmente se hace referencia a este fenómeno como “chalequeo” (Pereira y Misle, 2009). Su principal característica es que en este fenómeno surgen “dos posiciones desiguales y complementarias: una violenta y fuerte, la otra sumisa y débil” (Matamala y Huerta, 2005, p.160).

Ya se ha expuesto la definición de la APA para el *bullying* o acoso. Es la definición que se adoptará para el desarrollo de la investigación debido a que engloba aquellos puntos donde existe consenso entre los distintos teóricos. Espelage y Swearer (2003) especifican que este consenso parece radicar en que el acoso es un subtipo específico de agresión, que ocurre de manera repetitiva en relaciones donde hay un desbalance de fuerza y poder.

Gerring y Phillip (2002) definen a la agresión como todas aquellas “conductas que causan daño, físico o psicológico a otro individuo” (p. 11). De acuerdo con esta definición, tanto el acoso como la violencia son formas específicas de agresión.

En cuanto a la diferencia entre el acoso y la violencia, se debe mencionar que la Organización Mundial de la Salud (OMS) define a la violencia como un empleo deliberado de “la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (WHO, 2012, para.2).

Considerando esto, la violencia y el acoso se asemejan en su carácter intencional y en que pueden incluir el daño físico o verbal. No obstante, se diferencian en tres aspectos fundamentales:

En primer lugar, el acoso implica una relación inequitativa de poder donde hay una víctima y un victimario, relación que no es característica necesaria para que se presente una situación de violencia. Como plantean Matamala y Huerta (2005) en el acoso la agresión la lleva a cabo “un grupo o individuo que tiene más fuerza y poder, contra alguien que está en inferioridad de condiciones.” (p.159)

Adicionalmente, el acoso incluye una dimensión temporal, en donde para que surja una dinámica de acoso entre dos personas o más, la agresión debe ser sistemática y continua. La violencia, por su parte, puede ocurrir como un suceso aislado.

Finalmente, el acoso implica que el ataque sea unidireccional, es decir, la víctima no incita el ataque, éste es realizado deliberadamente y sin provocación por el acosador. Por lo contrario, en situaciones de violencia, la agresión puede surgir en ambos lados de un conflicto, y usualmente hay una causa que provoca el ataque.

Retomando el concepto inicial de acoso de la APA, se había mencionado que el *bullying* puede presentarse en forma de agresión física, palabras o acciones más sutiles. Matamala y Huerta (2005) ahondan más en las posibles modalidades o tipología de acoso, distinguiendo seis categorías: (a) exclusión social, (b) agresión verbal, (c) agresión física indirecta, (d) agresión física directa, (e) amenazas y (f) acoso sexual.

Dentro de la exclusión social, se ubican conductas como no dejar que un niño participe en las actividades del grupo o aislar a un niño y discriminarlo por su estatus socioeconómico, capacidad intelectual, grupo étnico, religión, orientación sexual, aspecto físico, etc. (Matamala y Huerta, 2005).

La agresión verbal incluye el uso de sobrenombres o apodos desagradables para referirse a los niños, insultos a los niños o a sus familiares y ataques a los niños mediante rumores, maledicencias o mentiras (Matamala y Huerta, 2005).

En lo que refiere a la agresión física indirecta, se comprende de conductas tales como el robo, la destrucción de las pertenencias de un niño, provocaciones o notas anónimas (Matamala y Huerta, 2005).

Por su parte, la agresión física directa incluye empujones, zancadillas, golpes, bromas agresivas, juegos violentos y otras acciones que puedan resultar doloras para el receptor (Matamala y Huerta, 2005).

La amenaza incluye atemorizar a los niños sugiriendo posibles acciones contra ellos o sus familias, chantajearlos, obligarlos a entregar dinero o pertenencias o amenazarlos con armas (Matamala y Huerta, 2005).

El acoso sexual incluye “desde alusiones o agresiones verbales obscenas hasta los toques, agresiones físicas o la violación” (Matamala y Huerta, 2005, p.162).

Por último, existe adicionalmente una nueva modalidad de acoso de creciente incidencia: el cyberbullying. Ésta hace referencia al acoso que se da mediante páginas de internet, correos electrónicos, redes sociales, llamadas telefónicas y mensajería de texto (Morrison, 2008).

Una característica común a todas estas modalidades de acoso que hasta el momento no se había mencionado ya que queda un tanto implícita en su definición, es la naturaleza grupal de este fenómeno. El acoso ocurre en una dinámica donde se presentan distintos roles, los cuales usualmente se categorizan bajo la premisa de que los acosadores y las víctimas encajan en una categoría dicotómica y estática: el sujeto o es el acosador, o es la víctima. No obstante, estos métodos de categorización de estudiantes en grupos estáticos están siendo cuestionados y recientemente se ha abogado por una aproximación más dinámica en donde los sujetos pueden asumir más de un rol, y éstos no se limitan a la víctima y el acosador (Espelage y Swearer, 2003).

Esta afirmación cobra sentido ante investigaciones como la de Pepler y Craig (1995), la cual consistió en grabar las interacciones de un aproximado de 250 niños dentro de los salones y patios de recreo de dos escuelas básicas de Inglaterra por un período de 72 horas. Los investigadores encontraron que el 85% de los episodios de acoso ocurridos en escuelas primarias se llevaban a cabo en los recreos y en presencia de compañeros. Cabe entonces suponer que, al tratarse el bullying de un fenómeno repetitivo, aquellos niños que no forman parte de la díada acosador/víctima al menos están conscientes y tienen una opinión sobre el acoso.

Autores como Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen (1996) se centraron en el estudio del acoso como un fenómeno grupal de múltiples roles, tratando de comprender el papel que estos observadores jugaban en los episodios de acoso entre pares. Para realizar su estudio desarrollaron una escala conocida como el Cuestionario de Rol-Participante, el cual fue aplicado a un grupo de 573 alumnos de escuelas de Finlandia con

un rango de edad comprendido entre los 12 y 13 años.

Concluyeron que dentro del acoso es posible delimitar seis roles: (a) el acosador o agresor, (b) el reforzador del acosador que participa junto con él en el acoso, (c) el asistente del acosador que no ejerce ninguna acción hacia la víctima de manera directa, (d) el defensor de la víctima, (e) el observador pasivo que se mantiene alejado de la pelea y (f) la víctima.

Aunado a esto, una investigación llevada a cabo por Tarshis y Huffman (2007) con la finalidad de desarrollar un instrumento psicométrico válido para medir el acoso y la victimización en una muestra de 270 estudiantes entre tercer y sexto grado de tres diferentes instituciones educativas estadounidenses mostró que el 89.5% de los niños experimentan algún tipo de victimización, mientras que 59% participa en alguna forma de acoso. Considerando estos porcentajes es posible llegar a dos conclusiones: en primer lugar, que los principales roles del acoso continúan siendo el de víctima y acosador a pesar de las otras posibilidades de rol, y en segundo lugar el solapamiento de estos porcentajes permite identificar un séptimo rol, distinto a los mencionados anteriormente: el estudiante que es, a la vez, víctima y acosador.

A continuación se pretende resumir las características que distintos autores han adjudicado a los roles mencionados: (a) el acosador, que incluirá tanto al acosador como a sus reforzadores y asistentes, (b) la víctima, (c) acosador/víctima, (d) el defensor de la víctima y (e) el observador que se mantiene ajeno al conflicto.

En cuanto al acosador, Olweus (2005) ha encontrado que estos estudiantes tienden a presentar una fuerte necesidad de dominar y someter a los otros estudiantes para lograr sus objetivos, a ser impulsivos y enojarse con facilidad, a mostrar poca empatía para con los estudiantes victimizados, a ser agresivos y desafiantes con sus maestros y padres, a involucrarse en comportamientos antisociales y romper las reglas, y, en caso de ser niños, tienden a ser físicamente más poderosos que los otros niños.

Olweus (2005) considera que los tres principales posibles motivos psicológicos que potencian estas conductas son: en primer lugar la necesidad ya mencionada de someter y dominar al otro para sentirse en control de las situaciones.

Seguidamente está la hipótesis de que las condiciones bajo las cuales han crecido los han llevado a desarrollar sentimientos de hostilidad hacia el ambiente, que los hacen encontrar satisfacción en el sufrimiento de los otros.

Como tercera y última hipótesis está el beneficio instrumental que su comportamiento les trae, ya sea dinero u otro objeto de valor. Olweus (2005) agrega también que el prestigio que pudiesen ganar entre sus pares como producto de su capacidad para la intimidación representa también un beneficio que motiva la conducta instrumental de acosador.

Kokkinos y Panayiotou (2004) describen al acosador como un sujeto intolerante, propenso a la violencia, impulsivo, con baja tolerancia a la frustración, dificultad para cumplir normas y con una marcada tendencia hacia el comportamiento disruptivo.

Natvig, Albrektsen y Qvarnstrom (2001) establecen que estos estudiantes no están académicamente orientados, tendiendo a presentar malas interacciones con sus profesores y a obtener bajas calificaciones. Llegaron a esta conclusión con un estudio exploratorio realizado con una muestra de 885 estudiantes noruegos de entre 13 y 15 años de edad considerando variables como estrés escolar, autoeficacia, soporte y control en torno a comportamientos de acoso.

Lucas-Molina, Pulido-Valero y Solbes-Canales (2011) asocian al perfil del acosador con la tendencia a tomar un papel detonante y protagónico en las peleas, a ser impulsivos con el uso de la agresión física, verbal o contra la propiedad, a tener mayor fortaleza física, pero también psicológica y a mantener una mala relación con los maestros. Obtiene sus datos de un estudio en el que aplicó una versión adaptada del cuestionario *Participant-Role Questionnaire* para identificar roles en el acoso en una muestra de 2.050 niños españoles de entre 8 y 13 años de edad.

Mendoza-González (2011), quien realizó un estudio sobre las relaciones de los acosadores con sus pares, alumnado y profesores con una muestra de 757 estudiantes de secundaria en Madrid, agrega que sus pares evalúan a los acosadores como intolerantes, arrogantes y fracasados. Perciben que hay una mayor prevalencia en hombres que en mujeres, y sienten que las relaciones que establecen son coercitivas con los pares y conflictivas con las figuras de poder.

Pasando ahora a una descripción de las víctimas pasivas, Olweus (2005) establece que son la clase de víctima más común y se trata de estudiantes cautelosos, sensitivos, silenciosos, introvertidos, tímidos, ansiosos, inseguros, infelices, con baja autoestima, deprimidos, con tendencias aumentadas hacia la ideación suicida, solitarios, con mejor capacidad para entablar relaciones con adultos que con sus pares y, en el caso de los niños, físicamente más frágiles y débiles que sus pares.

Olweus (2005) realiza una reflexión donde destaca el hecho de que si bien algunas de estas características pudiesen haber contribuido a que fueran victimizados, se ven a su vez exacerbadas como producto del acoso repetido, por lo cual la lista mencionada puede considerarse tanto causa como efecto de la victimización.

Las víctimas son estudiantes con pocas relaciones sociales, tímidos, con alguna incapacidad y sobreprotección maternal (Hawker y Boulton 2000); y exhiben una conducta pasiva incluso ante situaciones violentas (Olweus, citado en Mendoza-González, 2011).

Lucas-Molina et al (2011) han encontrado una tendencia dentro de este grupo hacia el aislamiento excesivo, alta vulnerabilidad, poca independencia y bajo rendimiento académico.

El subgrupo pequeño de víctimas que puede clasificarse como acosador/víctimas se caracteriza por una combinación de conductas reactivas, ansiosas y agresivas. Tienen problemas con la concentración, la escritura y la lectura, su conducta suele causar tensión y desagrado entre sus pares, tienden a ser hiperactivos, su manera de comportarse provoca disgusto y molestia entre sus pares y los hacen el blanco de situaciones de acoso (Olweus, 2005).

Los estudiantes que desempeñan el doble rol de acosador/víctima son sujetos víctimas del acoso que presentan reacciones menos pasivas, impulsivas y antisociales (Olweus, citado en Mendoza-González, 2011). Tienen baja aceptación social y pocas habilidades para solucionar problemas (Andreou, 2001).

En cuanto al rol de defensor, Lucas-Molina et. al (2011) indican que se trata de estudiantes populares dentro del aula, con muchos amigos y buenas relaciones con los pares y maestros. Manifiestan conductas de ayuda, obtienen buenas calificaciones y demuestran un buen manejo y control socioemocional.

Por último, el rol de observador se asocia con niños que, de manera similar a los defensores, mantienen una buena relación con sus maestros y presentan buenas calificaciones. No obstante, su relación con sus pares no es del todo buena, de hecho es tan neutral como su actitud hacia las situaciones de bullying que observan (Lucas-Molina, et al 2011). Salmivalli et al. (1996) plantea a modo de hipótesis la posibilidad de que el observador pasivo no sienta que cuenta con el apoyo de sus compañeros o la popularidad que tiene el defensor, por lo cual no se siente capaz de realizar una intervención exitosa del conflicto.

Como una última nota de interés en torno a los roles en el acoso, resulta pertinente hacer mención al papel desempeñado por los profesores y maestros. Mendoza-González (2001) encontró que desde el punto de vista de los alumnos, existe un trato coercitivo ejercido tanto por los profesores hacia los alumnos, como por los alumnos hacia los profesores. Este problema es percibido por el 6% de la muestra estudiada por la autora, la cual consistió en 757 estudiantes adolescentes de escuelas públicas de Madrid. Sin embargo Mendoza-González (2011) advierte que para poder definir este trato coercitivo como acoso es imperativo recabar mayor información.

Tras haber presentado la definición del acoso, sus características, modalidades y roles, ahora se pretende realizar un resumen de las principales posturas teóricas explicativas que se ha empleado para intentar lograr una mejor comprensión del fenómeno. Éstas varían desde planteamientos individuales cuyo foco es el análisis de características particulares de los agresores o víctimas, hasta planteamientos grupales como escenarios donde ocurre el acoso o los fenómenos de la psicología social que sirven de hipótesis explicativa al acoso. Por tal motivo, se ha considerado una manera ordenada de exponerlas trabajar con las estructuras del modelo ecológico de Bonfenbrenner (Tharinger y Lambert, 1990).

El modelo ecológico de Bonfenbrenner plantea que el desarrollo del ser humano no es más que un cambio duradero en la manera en que la persona percibe y se aproxima al ambiente ecológico. El ambiente ecológico es presentado por Bonfenbrenner como una serie de estructuras anidadas donde la unidad más elemental, micro, es la persona y las estructuras macro que la contienen incluyen, progresivamente, a la escuela, la comunidad y la cultura (Tharinger y Lambert, 1990).

De acuerdo a este modelo, tanto el desarrollo del niño como el desarrollo del acoso y otros fenómenos están determinados tanto por variables propias del individuo como por la interacción con los distintos sistemas ecológicos o estructuras donde se ubica.

Dentro de las características individuales que trabaja este modelo que posiblemente podrían estar asociadas al acoso se ubican variables como el grupo étnico, la edad, la ira, la depresión, la empatía y las creencias normativas hacia al acoso.

En lo que refiere al grupo étnico, distintos estudios han tratado de identificar prevalencias de acosadores o víctimas dentro de uno de estas categorías. Nansel et al (2001) encontraron tras encuestar a un grupo de 16.000 jóvenes estadounidenses que los hispanos tendían a acosar a los otros estudiantes un poco más que los afro descendientes y caucásicos mientras que los afro descendientes tendían a ser victimizados más que los caucásicos e hispanos. Sin embargo, en torno a esta variable no parece haber consenso entre investigaciones. Graham y Juvonen (2002) encontraron que eran los afro descendientes quienes eran considerados los principales acosadores. Juvonen, Lisina y Graham (citados en Espelage y Swearer, 2003) concluyen al respecto que la relación entre grupo étnico y acoso va a depender de la frecuencia con que cada grupo esté representado en el salón de clases, la escuela y la comunidad.

En cuanto a la edad, Espelage y Swearer (2003) afirman que la incidencia del acoso llega a su punto más alto durante la adolescencia temprana y lo asocian con la transición entre escuela primaria y secundaria. Adicionalmente plantean que la ira es el predictor más fuerte del acoso basándose en datos recabados por Bosworth en 1999 y en las teorías que vinculan a la ira con la agresión.

La depresión se ha constituido como un síntoma común de las víctimas del acoso, con mayor incidencia en las niñas y en los acosadores/víctimas, y tal y como se mencionó anteriormente puede ser considerado tanto causa como efecto del acoso (Austin y Joseph 1996).

La empatía y las creencias normativas juegan un importante papel en la incidencia del acoso. Si un estudiante ha asimilado la creencia de que el acoso es una parte natural de su rutina diaria y desarrollo, es menos probable que responda de manera empática cuando presencia un acto de bullying (Espelage y Swearer, 2003).

Aunado a estas variables, dos teorías adicionales caen dentro de la estructura ecológica de las características individuales al momento de tratar de explicar la incidencia del acoso: la teoría de la mente y el déficit en las habilidades sociales. Estas teorías describen dos posturas contradictorias en torno al por qué de las acciones del acosador.

Por un lado, Crick y Dodge (1994) plantean que la falta de destrezas para la resolución de problemas sociales y para la codificación de los intercambios con los pares está estrechamente vinculada al surgimiento de conductas agresivas. Desde esta postura, el acosador agrede por atribuciones erróneas de hostilidad al comportamiento de los otros, así como por producto de su incapacidad para entenderlos.

En contraparte, Sutton, Smith y Swettenham (1999) alegan que algunos acosadores demuestran una capacidad superior a lo esperado para comprender a sus pares y adoptan para su explicación el concepto de teoría de la mente de Leslie (1987). El concepto hace alusión a la capacidad de atribuir estados mentales tanto a los otros como a uno mismo. De acuerdo con Sutton et al (1999) los acosadores utilizan sus destrezas en teoría de la mente para identificar a los niños más vulnerables y lograr así sus objetivos.

A modo de cierre, dentro del marco de las estructuras relacionadas al individuo pueden ubicarse dos de las hipótesis explicativas del acoso que trabaja Olweus (2005). La primera de ellas es que el bullying es el producto del debilitamiento de las inhibiciones de la agresión en los sujetos, que los lleva a actuar sobre estos impulsos y acosar a sus compañeros. La segunda hipótesis guarda relación con lo planteado por Espelage y Swearer (2003) sobre la empatía y las creencias normativas, ya que Olweus (2005) propone que el acoso es producto de cambios cognitivos graduales en torno a las percepciones del acosador y de las víctimas. Son estos planteamientos de Espelage y Swearer (2003) y Olweus (2005) los que representan mayor importancia para la presente investigación ya que pueden extrapolarse a un plano construccionista donde las construcciones sociales de los niños en torno al acoso brindarán los significados que se le dan a su rol en este fenómeno.

Pasando ahora al siguiente sistema ecológico, se presenta a continuación algunas hipótesis del acoso que se ubican dentro del conjunto de características de los pares que intervienen en la dinámica de acoso.

Espelage y Swearer (2003) reúnen dentro de este conjunto a cuatro posibles explicaciones al fenómeno del acoso: la teoría de la homofilia, la teoría de la dominancia, la teoría de la atracción y las características de la familia.

La teoría de la homofilia resalta la importancia de la pertenencia al grupo de pares durante la infancia tardía y la adolescencia temprana. Los grupos tienden a volverse homogéneos tanto en aspectos físicos y socioeconómicos como en las conductas y actividades que realizan. Esta tendencia ha sido denominada homofilia por autores tales como Berndt (1982), Cohen (1977) y Kandel (1978). Desde esta perspectiva, los sujetos realizarán conductas de acoso si lo ven como un requisito para encajar con el grupo de pares.

La teoría de la dominancia explica el acoso como un instrumento mediante el cual los adolescentes consiguen dominancia en la organización jerárquica de su nuevo grupo de pares (Espelage y Swearer, 2003).

La teoría de la atracción propuesta por Bukowski, Sippola y Newcomb (2000) plantea que los adolescentes, en su necesidad de independizarse de sus padres se sentirán más atraídos a sujetos con características que reflejen independencia, tales como delincuencia, agresión y desobediencia. Por lo contrario, tratarán de distanciarse de sujetos que presenten características más comunes de la infancia como la obediencia y sumisión. De aquí que los acosadores consigan dominancia en el grupo de pares mediante sus acciones.

En cuanto a las características de la familia, Espelage y Swearer (2003) resumen que las familias disfuncionales que no propician un desarrollo de destrezas sociales adecuadas funcionan como agentes de riesgo para el acoso. Las familias de las víctimas, por otro lado, solían presentar figuras maternas sobreprotectoras. Estos autores añaden que debe tomarse en cuenta la elevada incidencia de bullying entre hermanos, la cual estiman tiene una prevalencia cercana al 42%, en base a investigaciones realizadas por Duncan.

Dentro de las estructuras ecológicas de características de los pares pueden agregarse también dos hipótesis adicionales de Olweus (2005) como lo son que el acoso ocurre por contagio social entre los pares y que los observadores no intervienen en el acoso como producto de la difusión de la responsabilidad.

A modo de cierre de esta exposición de teorías e hipótesis en torno al acoso, cabe mencionar que entre los factores ecológicos más macro del modelo explicativo de Bronfenbrenner podrían ubicarse el papel que juega el clima del colegio, las actitudes del maestro y las creencias de la comunidad en las percepciones de acoso.

Williams (2008) en su intento de desarrollar la teoría de la anomia y desorganización social como explicativa del acoso escolar, destaca los factores institucionales que pueden influir en la aparición de este fenómeno. Plantea que si los estudiantes perciben su escuela como desorganizada, serán más propensos de tener comportamientos de acoso escolar.

En cuanto al contexto institucional, se ha encontrado que escuelas con faltas en el área de la disciplina percibida por el alumnado muestran una mayor incidencia de casos de acoso. No se han encontrado variables claras que relacionen la estructura y funcionamiento de la escuela con la incidencia de acoso, ya que varía considerablemente entre las distintas escuelas en las que se presenta, más sí parece haber indicadores de que en aquellas escuelas con menor incidencia de acoso y mayor disciplina y mayor involucramiento de los padres y representantes en el funcionamiento del colegio. (Max, 2002)

Al igual que las teorías expuestas pueden organizarse dentro de un sólo modelo explicativo donde el individuo y los sistemas en los que está inmerso moderan de manera compleja y dinámica la manera en que se presenta el acoso, las construcciones que realizan los individuos sobre el tema del acoso estarán influenciadas por sus características personales, las conductas y actitudes de sus pares, el ambiente sociocultural, etc. Es por esto que ninguna teoría o hipótesis es reemplazada por otra perteneciente a otro de los sistemas, todas nutrirán la interpretación cualitativa que se realizará posteriormente.

Retomando el esquema propuesto al inicio de la presentación de este contexto conceptual, se mencionará ahora de manera concisa distintos hallazgos empíricos sobre el acoso en general y sus consecuencias e impacto sobre el desarrollo.

Uno de ellos, constituye el hecho que los jóvenes que acosan tienden a tener creencias que apoyan o evalúan como correctas las acciones violentas y son capaces de influenciar a sus pares llevándolos a realizar conductas de acoso que normalmente no realizarían (Espelage y Swearer, 2003).

Las distintas investigaciones han permitido concluir que no hay una explicación única para que se dé el acoso. Se le atribuye a una serie de factores individuales, familiares, de relación de pares, de clima y ambiente escolar, de la comunidad y a factores que colocan a los niños en mayor riesgo de ser acosados por sus pares, tales como diferencias religiosas o de orientación sexual, aspecto físico o características de la personalidad. (APA, 2004).

Las conductas de acoso han sido relacionadas con otros problemas conductuales tales como vandalismo, peleas, alcoholismo, consumo de cigarrillos, absentismo o abandono escolar, posesión de armas y otros comportamientos antisociales. (APA, 2004).

Otro hallazgo apoyado por la APA (2004) tiene que ver con la efectividad de las intervenciones psicológicas en el acoso, principal motivo por el cual realizan el comunicado citado llamando al desarrollo de nuevas técnicas de intervención.

A modo de ejemplo de estas técnicas, Olweus (1996) plantea un programa de intervención, señalando que los principios fundamentales de éste se basan en la modificación del comportamiento agresivo. Esta modificación del comportamiento agresivo se basa a su vez en el involucramiento de los adultos, tanto en la escuela como en casa, asumiendo roles de figuras de autoridad poniendo límites firmes en comportamientos inaceptables para reducir los niveles de acoso escolar en las escuelas.

En cuanto a hallazgos estadísticos, se ha encontrado en Norteamérica que al menos uno de cada cinco niños reporta ser acosador o haber realizado conductas de acoso; que 8% de los estudiantes faltan al menos un día de clases al mes como consecuencia de su temor de ser acosados; que 43% teme ser acosado en los baños de los colegios y que hay mayor incidencia de acoso dentro del colegio que en el camino al colegio. (Morrison, 2008)

Un niño es acosado cada siete minutos en los patios de recreo, y los adultos intervienen 4% de las veces que ocurre, los pares intervienen 11% de las veces que ocurre y el 85% de las veces no hay ningún tipo de intervención. (Morrison, 2008)

Se ha encontrado también mayor incidencia de acoso en los colegios donde hay menor supervisión por parte de los adultos, donde las creencias sociales aceptan al acoso llevando a la falta de intervención y donde no hay reglas claras regulando las conductas de acoso. Escuelas que presentan estas características son más propensas a presentar episodios de violencia escolar ya que en investigaciones sobre los estudiantes que realizan esta clase

de ataques se ha encontrado que estos sujetos suelen sentirse acosados, hostigados y perseguidos por sus pares.

En relación al impacto del *bullying* sobre el desarrollo, la APA (2004) establece que los hallazgos empíricos demuestran que las víctimas del acoso presentan un mal funcionamiento psicológico que puede incluir baja autoestima, mayor incidencia de problemas de depresión y ansiedad y sentimientos de soledad y suicidio.

Ahondando un poco más en este punto, Rigby (2001) plantea que si bien los factores causales del suicidio son múltiples y difíciles de determinar, estudios sobre la ideación suicida como precursora del suicidio ha logrado encontrar relaciones entre el acoso de jóvenes adolescentes y la prevalencia de este tipo de pensamientos. Específicamente, las víctimas presentan esta clase de ideas con mayor frecuencia que sus acosadores y pares.

En cuanto a las consecuencias sobre la salud física, Rigby (2001) reporta que se ha encontrado mayor incidencia de malestares, dolores de cabeza y problemas estomacales en víctimas de acoso. De igual manera, este grupo presenta quejas psicósomáticas con mayor frecuencia, en especial los estudiantes que entran en la categoría de acosadores/víctimas.

A modo de cierre de esta exposición sobre el impacto del *bullying* en el desarrollo, resulta pertinente mencionar que existen estudios longitudinales de las consecuencias del acoso sobre la salud mental, entre ellos destaca el realizado en 1992 por Olweus (citado en Rigby, 2001), quien encontró que existe una relación significativa entre ser víctima de acoso durante la adolescencia y medidas elevadas de depresión seis años después, lo cual se considera evidencia del impacto del acoso sobre el desarrollo normal.

Continuando con la exposición del contexto conceptual de la presente investigación, se pretende ahora desplegar información recabada sobre el acoso en escuelas venezolanas.

Dos organizaciones lideran la publicación de estadísticas e información sobre el acoso escolar en Venezuela: el Centro Gumilla y el Centro Comunitario de Aprendizaje (CECODAP).

El Centro Gumilla es el Centro de Investigación y Acción Social de la Compañía de Jesús en Venezuela. Busca “construir alternativas viables de desarrollo económico, democracia política y justicia social, estimulando la participación calificada de cada sector”

(Fundación Centro Gumilla, 2008, para. 1). Por su parte, CECODAP se define como una asociación que “trabaja junto a diferentes actores sociales en el fortalecimiento de capacidades y búsqueda de oportunidades para el goce y disfrute de los Derechos Humanos de Niñas, Niños y Adolescentes en el ejercicio de su ciudadanía” (CECODAP, 2011, para. 2).

La agresión escolar en Venezuela parece presentar las mismas características y consecuencias que se han observado en investigaciones internacionales. Investigaciones publicadas por CECODAP como la de Pereira y Misle (2009) señalan que la agresión en general:

Afecta profundamente el ambiente escolar, reduce el rendimiento de los y las estudiantes y el cuerpo docente, deteriora las relaciones, incide sobre el abandono y la expulsión escolar y genera consecuencias inestimables para la vida de los niños, niñas y adolescentes que se expresan en problemas de salud, de socialización, emocionales y cognoscitivos. (p.40)

En cuanto a su incidencia, Pereira y Misle (2009) consideran que el tema de la agresión escolar es un “fenómeno presente en todos los centros educativos de nuestro país, no distinguiendo el carácter público o privado, estrato social o creencias de sus miembros” (p.42) Consideran que esta alta incidencia puede acarrear consecuencias en el futuro tales como un aumento de la probabilidad de que las víctimas continúen siendo víctimas o se conviertan en agresores. La agresión escolar en Venezuela limita el desarrollo y puede derivar en analfabetismo y mortalidad temprana (Pereira y Misle, 2009).

En un panfleto publicado por el Centro Gumilla, Machado (2010) afirma que en Venezuela distintas formas de violencia escolar, dentro de las cuales estaría incluido el acoso, “se presentan en todo tipo de centros educativos: públicos, privados, religiosos y de cualquier nivel socioeconómico.” (p.6)

Uno de los principales factores que Pereira y Misle (2009) identifican como causales de la alta incidencia de agresión en los planteles educativos es la existencia de discrepancias entre los representantes de la comunidad educativa al momento de discriminar formas inaceptables de agresión de conductas de menor gravedad típicas del momento evolutivo. Este planteamiento coincide con lo expuesto anteriormente en esta

presentación de contexto conceptual sobre la influencia de las creencias normativas en la incidencia del acoso u otras formas de agresión.

En relación al acoso escolar, Pereira y Misle (2009) han realizado estudios de campo del “chalequeo” que consisten en recolectar entrevistas en distintos planteles educativos. Este término es empleado coloquialmente para denotar interacciones de chiste y camaradería entre pares, comportamiento que posee aceptación generalizada en la cultura venezolana. Sin embargo, los autores distinguen la existencia de un “chalequeo suave” y un “chalequeo fuerte”.

Entre las características del chalequeo suave está que hay acuerdo y confianza entre los participantes, no se presenta más de un par de veces en torno a una misma anécdota o persona, tiene una intención lúdica, no incluye insultos a la familia o personalidad del receptor, suele ser recíproco, darse entre el grupo de amigos, y el “chalequeado” acepta ser chalequeado por sus amigos. Si no lo acepta o manifiesta deseos de que no continúe el chalequeo, este desiste.

En contraste, en el chalequeo fuerte no hay acuerdo ni confianza de pares, “ocurre de manera repetitiva y frecuente; se vuelca sobre la misma persona por un tiempo prolongado; no aparece en un contexto de jugársela con alguien; se mencionan cosas desagradables de la familia; aluden a la personalidad” (Pereira y Misle, 2009, p.67). Este chalequeo fuerte es la manera en que se presenta el acoso escolar en Venezuela. Tal y como lo establece la teoría sobre el acoso, éste tiene intenciones de maltratar verbal o psicológicamente al otro, no es recíproco y no se detiene si el chalequeado manifiesta deseos de que pare.

Pereira y Misle (2009) recopilan diversos testimonios de estudiantes adolescentes de los municipios caraqueños Baruta, Sucre y el Libertador en donde indagaban sobre las consecuencias del acoso. Obtuvieron reportes de sentimientos de exclusión y el aislamiento con deseos de no volver a la institución debido a la gravedad del acoso. También notaron consecuencias en la salud mental y física: se encontró un caso de mutismo selectivo debido al chalequeo, así como el fallecimiento de una estudiante tras desarrollar un trastorno alimentario como producto de haber sido sistemáticamente acosada en la escuela.

Entre los testimonios que Misle y Pereira (2011) recopilaron tras reuniones con profesores y representantes estaban la utilización del chalequeo con burlas frecuentes a

compañeros con discapacidad o una característica personal que los destaque; hurto de los materiales escolares de las víctimas del acoso; entre otros. Aunado a esto, encontraron que existe la noción de que las situaciones de acoso son normativas en la vivencia escolar, incluso a nivel institucional. Los autores mencionan, a modo de ejemplo, la anécdota de una denuncia realizada por la madre de un adolescente de 12 años víctima de acoso físico ante la defensoría del pueblo, a quien le contestaron que “eran cosas de muchachos”.

De los testimonios recopilados, Misle y Pereira (2011) logran identificar distintos actores de la comunidad educativa involucrados en la agresión escolar, concluyendo que ésta se da “entre estudiantes; entre docentes; de docentes y/o directivos a estudiantes; de estudiantes a docentes, hacia personal directivo, administrativo, obrero; entre familias; de familias a estudiantes; de estudiantes a familias”. (p.53)

Igualmente, destacan las diferentes modalidades que pueden tener las agresiones: “física, verbal, relacional, sexual, pérdida de objetos, daño de bienes a compañeros y profesores, daño a instalaciones y/o mobiliario, institucional (abuso de poder), ambiental (instalaciones inadecuadas), discriminación y exclusión.” (p.57)

Agravando este panorama, Pereira y Misle (2009) encontraron relatos de adolescentes en donde fue posible identificar la presencia de armas blancas y armas de fuego en las instituciones como herramienta para tramitar conflictos, especialmente entre los grupos de pares. Estos autores a su vez señalan que en Venezuela la posesión de un arma de fuego otorga poder y constituye el mecanismo a través del cual se impone una dinámica de asimetría de poder, dinámica que, como se ha expuesto anteriormente, es característica del acoso escolar.

En cuanto a los reportes publicados por el Centro Gumilla, investigaciones realizadas por Machado y Guerra (2009) aportan información estadística sobre la incidencia del acoso en Venezuela:

Machado y Guerra (2009) encuestaron 826 estudiantes de educación básica de la zona metropolitana de Caracas. De estos estudiantes, 31% cursaba séptimo grado; 33% cursaba octavo grado y 36% eran estudiantes de noveno grado. En cuanto al tipo de escuela, 15% de los estudiantes encuestados pertenecían a colegios de Fe y Alegría, 7% de los estudiantes encuestados pertenecían a colegios de la Asociación Venezolana de

Educación Católica (AVEC) y 78% de los estudiantes encuestados pertenecen a planteles públicos.

Al encuestárseles sobre la incidencia de agresión escolar en su colegio, 73% de los estudiantes reportaron haber presenciado situaciones de agresión dentro del recinto escolar; 25% de los estudiantes manifestó no haber observado situaciones de violencia y un 2% no contestó.

En cuanto al tipo de violencia que los estudiantes reportaron haber presenciado, un 88% fueron agresiones verbales, 79% agresiones físicas, 24% abuso de poder y 5% abuso sexual.

Al encuestárseles sobre los sitios específicos donde ocurrían las agresiones, 72% reportó que en la salida del plantel, 60% en el patio, 59% en el aula de clase, 39% en los pasillos, 28% en los baños, y un 1% respondió que en otros lugares.

A su vez los autores señalaron que 93% de los estudiantes consultados manifestaron no sentir temor al desplazarse dentro de los planteles; sólo un 5% manifestó sentirlo. Machado y Guerra (2009) interpretaron los resultados anteriores cómo un indicador del grado de cotidianidad de la agresión dentro de las escuelas: la indiferencia y falta de temor es producto de la asimilación de la agresión como un acontecimiento normal.

Al encuestárseles sobre incidencia de violencia física, 46% de los estudiantes respondió que ha peleado con otros estudiantes dentro del plantel educativo y 53% dijo que no haber peleado. De los estudiantes que respondieron positivamente, 53% fueron de género masculino y 40% fueron de género femenino.

Los motivos por los que reportan haber peleado fueron: 51% por enojo; 28% por haber sido golpeados primero; 25% por seguir al grupo; 5% por liberar tensión; y 2% no contestó. De los estudiantes que reportaron haber peleado 87% responde que no poseía armas al momento de la pelea; 2% tenían cuchillos; 1% chopos; 1% botellas; 2% tenían otro tipo de armas; y 8% no contesta.

Finalmente, en cuanto a la violencia psicológica la investigación mostró que 89% nunca se ha sentido atemorizado dentro del plantel, 7% ocasionalmente; 3% constantemente; y 1% no contesta. Un 86% de los estudiantes manifestó no haber atemorizado a alguien en el plantel; 12% sí; y 2% no sabe o no contestó. Los motivos reportados por los cuales los estudiantes han atemorizado a otros compañeros, reflejan que:

71% lo hace para ganar respeto; 15% lo considera una emoción estimulante; 10% por otros motivos; 4% para pedir dinero; y 4% no sabe o no contesta. En los planteles existe un 17% de estudiantes que considera que han sido discriminados o rechazados por otros estudiantes, un 81% no lo considera y 2% no sabe o no contesta y los motivos manifiestos por los que consideran que han sido rechazados son: por apariencia física (35%); por su género (30%); por otros motivos (14%); por su religión (8%); situación económica (7%); no sabe o no contesta (6%). (Machado y Guerra, 2009).

En cuanto a características de cada rol del acoso dentro de las escuelas venezolanas, no parecen haber mayores discrepancias con las planteadas anteriormente de manera general.

Machado (2010) plantea que las víctimas suelen convertirse en objetivos de los agresores por tener alguna característica distinta en cuanto a dificultades motoras o de expresión, por alejarse del estereotipo machista de sexualidad, o por su apariencia física. Suelen venir de hogares con normas rígidas donde abunda el uso del castigo corporal o gritos y no se acostumbra a cuestionar la autoridad. Pueden presentar cuadros de ansiedad o depresión, bajo rendimiento escolar y en algunos casos, reaccionar de manera violenta.

En cuanto a los victimarios se plantea que están influenciados por una situación social negativa, tal como antecedentes familiares problemáticos y ausencia de límites. Carecen de estrategias para resolver conflictos y de capacidad de autoanálisis (Machado, 2010).

Machado (2010) también destaca el rol del maestro y docente dentro de la violencia escolar, planteando que hay tanto docentes víctimas como docentes victimarios.

En relación al acoso en Venezuela adicionalmente resulta de particular interés para la investigación dos declaraciones de Machado (2010). En primer lugar, Machado (2010) plantea que al tratar el tema de la violencia escolar “son comunes expresiones tales como estas son cosas de muchachos o así es como ellos juegan” (p.16). Esta afirmación sirve de evidencia de que planteamientos como los citados anteriormente de Espelage y Swearer (2003) y Olweus (2005) en relación a las construcciones sociales y las creencias normativas como hipótesis explicativa del acoso escolar pudiesen ser válidas dentro de contextos venezolanos.

El otro punto de interés a destacar sobre la investigación de violencia escolar en Venezuela es que “formas de violencia escolar por parte de alumnos agresores se pueden encontrar desde muy temprana edad, en la pre adolescencia (desde los 10 y 12 años), pero son más frecuentes en la adolescencia (entre 13 y 17 años)” (p.17). Espelage y Swearer (2003) ubicaban el punto de mayor incidencia en la adolescencia temprana, lo cual en este caso parece ser un punto en donde las escuelas venezolanas difieren de la teoría.

La edad con la que se trabajará en la investigación, un grupo de 15 años, se ajusta a lo planteado por el Centro Gumilla como el punto de mayor incidencia, y por ende mayor pertinencia de investigación, en Venezuela. Se espera que las características del acoso que se han expuesto hasta al momento se presenten con mayor agudeza y claridad dentro de este grupo etario.

Dado por finalizado este resumen de la agresión escolar y el acoso en Venezuela, se presentan a continuación una serie de investigaciones cualitativas y cuantitativas con insumos cualitativos que sirven de antecedente a la presente investigación:

Un estudio cualitativo que resulta interesante para la investigación es el realizado por Williams (2008) con el propósito de examinar la percepción de los sujetos con respecto al acoso experimentado durante sus años escolares y explorar la manera como los estudiantes sobrellevaron esas experiencias. En la misma línea a lo planteado en esta investigación, tomaba en cuenta si los entrevistados habían sido víctimas, acosadores, testigos o si habían desempeñado más de un rol.

Argumentaba que la ventaja de realizar un estudio cualitativo del acoso yacía en que:

Al explorar las percepciones de los individuos que han tenido experiencias con acoso, fue posible obtener ‘múltiples perspectivas’ que permitieron profundizar nuestra comprensión del acoso. Cada individuo adscribía ciertas características y atributos a sus experiencias. El presente estudio estuvo diseñado para obtener mayor comprensión de estas variaciones en la interpretación de los incidentes del bullying. (Williams, 2008, p.59).

Tomando en cuenta eso, se puede notar que la ventaja de la metodología cualitativa reside en el hecho de que se pueden estudiar las distintas perspectivas de cómo se construye un mismo fenómeno.

La estrategia metodológica específica utilizada por Williams (2008) fue la investigación biográfica. Denzin (citado en Williams, 2008) define el método biográfico como el “estudio, uso y recolección de documentos de vida que describen puntos de inflexión en la vida de un individuo”. (p.59) Sobre esta estrategia Williams (2008) expresa que a pesar de que las víctimas, observadores o acosadores no evalúen su participación en esta dinámica como puntos de inflexión en sus vidas, uno o varios eventos específicos pudieron ser puntos de inflexión para los individuos involucrados. Estos eventos contribuían, en el modo como los individuos se perciben a sí mismos y a otros, y a la manera en que narraban sus recuerdos.

La muestra estuvo conformada por 41 entrevistados seleccionados a partir de una muestra de 300 que contestaron un cuestionario ideado por el investigador para clasificarlos como acosadores, víctimas y observadores. Williams (2008) realizó entrevistas semi-estructuradas a los 41 sujetos en edad universitaria y posteriormente analizó las respuestas dadas en esta entrevista.

Se identificaron cuatro temas principales en los discursos registrados: (a) asociaciones en torno a las definiciones de acoso, (b) el papel de la apariencia física en el acoso, (c) opiniones acerca de la prevención del acoso y (d) reflexiones sobre sus experiencias pasadas en torno al acoso.

De los discursos, pudieron extraerse cuatro tipos de contenidos en las definiciones: (a) definiciones que incluían acciones físicas y verbales, (b) definiciones emocionales de acoso, (c) el juego de poder en el acoso y (d) el rol de los grupos en el acoso.

En cuanto a las definiciones que incluían acciones físicas y verbales, algunos sujetos definieron al acoso como parte del proceso de crecer, otros entrevistados resaltaron que el acoso con acciones verbales tiene distintos grados de intensidad, otros hicieron referencia a que el acoso físico implicaba un daño mayor que el verbal. Hubo un entrevistado que consideró que el acoso era exclusivamente físico; otra entrevistada definió el acoso a partir de las consecuencias de pelear que conlleva; y otro decretó que el acoso

con acciones verbales sólo podía ser considerado como tal si la víctima lo registraba como acoso (Williams, 2008).

Las definiciones emocionales incluían los discursos sobre acoso como experiencias de ser ignorados o excluidos, así como víctimas de rumores.

En relación al juego de poder dentro del acoso, se incluyó en esta categoría discursos sobre chantaje o que colocaran la relación asimétrica de poder dentro del acoso como un factor determinante y fundamental.

Por último, en la categoría del rol de los grupos en el acoso se clasificaron los discursos que hacían énfasis en recuerdos del acoso como algo que se daba en grupos, o como siendo más fuerte e impactante cuando ocurría en grupos (Williams, 2008).

En cuanto al rol que tiene la apariencia física en el bullying aparecieron cuatro subcategorías de respuesta: peso, tamaño, ropa, ser diferente. La categoría ser diferente incluía: inclinación homosexual, grupo étnico, estar en educación especial, o tener alguna peculiaridad (Williams, 2008).

En cuanto a la posible prevención del acoso se encontraron las siguientes categorías de respuesta: respuestas que indicaban que nada se podía hacer, respuestas que hacían alusión a la necesidad de reglas más estrictas, respuestas que hacían referencia a la necesidad de concientizar al maestro sobre el acoso y respuestas que hacían referencia a la necesidad de trabajar como equipo en enseñar y promover la diversidad (Williams, 2008).

Dentro del tema de las reflexiones sobre las experiencias pasadas, hubo personas que manifestaron arrepentimiento por haber cometido actos de acoso. Se pudo identificar que este grupo solía presentar uno de los siguientes tres puntos de inflexión: habían sido confrontados por sus víctimas, habían tenido familiares o amigos víctimas del acoso o habían sido impactados por las consecuencias de los actos de acoso que cometieron (Williams, 2008).

Al reflexionar sobre por qué los acosadores se comportaban de este modo se encontraron las siguientes categorías: inseguridad por parte del acosador, el acosador tenía una situación familiar difícil, el acosador era diferente o no le gustaban las personas que eran diferentes, el acosador disfrutaba asustando o intimidando a las personas y el acosador tenía problemas del comportamiento o era malo por naturaleza. Otras categorías menos

frecuentes fueron: es acoso es natural, el acosador está tratando de encajar y el acosador fue anteriormente víctima de acoso (Williams, 2008).

Entre las categorías que emergieron cuando se les preguntaba qué harían si pudiesen vivir esta situación otra vez se encontraron las siguientes categorías: evitar a los acosadores, acudir a un adulto ante situaciones de acoso, tomar una postura ante el acoso, vestirse con la ropa adecuada e ignorar a los acosadores.

Empleando estos resultados Williams argumenta que los planes de intervención contra el acoso serán más efectivos a medida en que se conozca con mayor detalle los momentos específicos en que los niños utilizan cada una de estas estrategias. Declara que “se requiere más investigación sobre cómo los estudiantes definen al acoso en distintas edades o grados, lo cual daría a los maestros un esquema que les permitiría adaptar sus instrucciones, procedimientos y actitudes sobre el acoso dentro del aula” (Williams, 2008, p. 234).

Este estudio sirve de ejemplo de la variedad de respuesta que se puede obtener en torno al tema del acoso al realizar entrevistas abiertas. Una interpretación de las categorías mencionadas a la luz de las teorías consideradas en el contexto conceptual derivaría en una discusión de contenido científico valioso sobre el acoso, tal y como se pretende lograr con la realización de la presente investigación.

La siguiente investigación en presentarse se considera relevante por su trabajo con maestros, que guarda gran similitud con los objetivos de esta investigación. Si bien no es un estudio sobre el acoso escolar, sí toca el tema y aporta conclusiones interesantes al respecto de la pasividad de algunos profesores ante el acoso. Se trata del estudio de Gerouki (2010).

Gerouki (2010) llevó a cabo una investigación con el objetivo de explorar las experiencias de maestros de primaria de Grecia manejando el tema de la homosexualidad.

La muestra de la investigación estuvo conformada por 18 maestros de primaria (11 mujeres y 7 hombres) que fueron entrevistados siguiendo un esquema semi-estructurado. Respondieron a preguntas sobre sus opiniones sobre la homosexualidad, sus observaciones de los niños del colegio y sus reacciones ante comportamientos no conformistas con el rol de género esperado en el estudiantado.

Los maestros trabajaban en distintas escuelas primarias y las entrevistas duraban en promedio un poco más de una hora. Las técnicas de muestro empleadas fueron muestreo propositivo y bola de nieve (Gerouki 2010).

Resulta interesante para la presente investigación la manera en que Gerouki (2010) recalca la importancia de las vivencias del autor en la investigación desde una perspectiva crítica. Hace referencia al motivo biográfico de la investigación:

Algunos años atrás, un colega maestro y yo estábamos observando un grupo de niños en el recreo. Varias niñas y un niño estaban participando en juego estilo. Mi colega señaló a un niño de manierismos afeminado y dijo ‘bueno, si le pones una falda a ese, pronto lo verás bailando sobre las mesas’. (p,337)

Gerouki (2010) aborda su investigación tomando en cuenta que él mismo pudiese ser uno de los sujetos de investigación y siempre está alerta de sus propias opiniones y la manera en que influyen su apreciación de los resultados. De igual manera, al investigar sobre el acoso los investigadores deben tomar en cuenta que en sus pasados fueron testigos o participantes de este evento y mantener una postura crítica y objetiva al realizar los análisis.

Greouki (2010) realizó las siguientes preguntas durante las entrevistas semi-estructuradas: (a)¿Puede describir ocasiones donde un estudiante mostró comportamiento o interés en los otros no estereotipados o no dentro de la norma?; (b) ¿Fueron estos estudiantes víctimas de acoso por parte de sus pares en el colegio?; (c) ¿Puede contarnos sus reacciones ante estas situaciones?”

En cuanto a los resultados obtenidos Gerouki (2010) encontró clústeres temáticos principales en relación a la evaluación de minorías sexuales por parte de los maestros y de los alumnos, extraídas todas de los testimonios de los maestros. Si bien los resultados de esta parte de la investigación no son pertinentes para este contexto conceptual, sí lo es la evidencia a favor de la utilidad de los testimonios de maestros para la investigación de las dinámicas que surgen entre los alumnos.

Adicionalmente, Gerouki (2010) logró señalar tres elementos que parecían influenciar el acoso al que eran sometidos los estudiantes de comportamiento sexual no estereotipado: el tamaño de la escuela, la localización de la escuela y la actitud de la persona involucrada ante el acoso. El tamaño de la escuela y su localización tenía que ver

con la frecuencia con que se presentaban estudiantes de comportamiento sexual no estereotipado: en escuelas más pequeñas ubicadas en zonas más remotas estos estudiantes eran más rechazados por el grupo de pares que en escuelas más grandes ubicadas en zonas más populosas. La actitud de la persona involucrada jugaba un papel en tanto que el sujeto podía actuar de manera proactiva para enfrentarse a sus acosadores o permitir que lo humillaran.

Al indagar sobre las actitudes tomadas por los maestros que presenciaban acoso entre sus estudiantes, algunos de los participantes mencionaron que trataron de interrumpir ese comportamiento abusivo, pero sólo unos pocos trataron de impugnarlo. En la mayoría de los casos de comentarios verbales homofóbicos, los maestros o no dijeron nada o prohibieron sin impugnarlo o explicarlo a sus estudiantes. Hubo un caso donde un maestro confrontó a un estudiante y otro donde el maestro impugnó conversaciones informales de tipo homofóbico en la clase, proponiéndoles a los alumnos que reflexionaran sobre el tema.

A su vez la autora menciona que la excusa común para los maestros para no impugnar lenguaje homofóbico fue que eran muy jóvenes para entender ese vocabulario, sobre todo para los de menor grado. Este motivo hace recordar las declaraciones de Olweus (2005) y Espelage y Swearer (2003) en torno al papel de las creencias normativas en la pasividad ante situaciones de acoso.

Guardando la mayor semejanza con el objetivo perseguido mediante la presente investigación, está la investigación llevada a cabo en el 2004 por Mishna, quien realizó un estudio cualitativo en una escuela en Ontario, Canadá del acoso desde distintas perspectivas: las de las víctimas, sus padres y sus profesores.

La selección de la muestra para esta investigación consistió en tres pasos: (a) se le envió una carta a los padres de niños entre cuarto y quinto grado de una institución educativa canadiense solicitando su autorización para la participación en la investigación; (b) una vez conseguida la autorización los niños y niñas completaron un cuestionario cuyo objetivo era identificar víctimas de acoso. En este paso se encontró que un 88% de los niños encuestados respondía indicando que eran víctimas de acoso. Por esta gran cantidad de sujetos posibles (54), se empleó un tercer paso (c) en el cual se eligieron propositivamente a cinco estudiantes cuyos cuestionarios los destacaron por ser particularmente vulnerables y expuestos a situaciones de acoso.

Una vez obtenida la muestra se prosiguió a realizar entrevistas de una hora o una hora y media de duración con cada uno de los niños. La entrevista iniciaba solicitándole a los niños que definieran el acoso, seguido de lo cual el entrevistado les proporcionaba la siguiente definición estandarizada (Pepler, Craig, Ziegler, y Charach citado en Misha, 2004):

Decimos que un estudiante es acosado cuando otro estudiante o grupo de estudiantes le dicen cosas malas y crueles y lo molestan de muchas maneras crueles. También es acoso cuando un estudiante es golpeado, pateado, amenazado, encerrado en un cuarto, y esas cosas. Estas cosas pueden pasar a menudo y es complicado para el afecto defenderse. Pero no es acoso cuando los estudiantes de la misma fuerza pelean o discuten. (p.237)

Una vez dada esta aclaratoria a los niños se les entrevistaba sobre el motivo que atribuían a su acoso (aparición, diferencia étnica, etc.), si éste era directo o indirecto, dónde ocurría, quiénes eran los responsables, cómo se sentían y qué hacían ante la situación. Los adultos eran entrevistados sobre qué tan informados estaban de la situación por la cual pasaban los niños y se les requería que evaluaran su respuesta ante estas situaciones.

Los datos recabados en las entrevistas fueron analizados con el software NVivo, diseñado para el análisis de datos cualitativos, con la intención de encontrar los temas y contenidos comunes y discrepantes en las entrevistas. Los resultados mostraron que todos los participantes tenían problemas para discriminar entre situaciones de acoso e incidentes aislados de violencia, en particular dentro de un contexto de amigos donde se percibía como algo que posiblemente era normal.

Resulta pertinente plantear esta investigación dentro del contexto conceptual debido a que sus resultados coinciden con los puntos que orientan y motivan al presente proyecto: se desea utilizar una aproximación cualitativa para lograr asegurar la distinción efectiva del acoso de otras formas de violencia, y el interés es la construcción que los participantes hacen en torno a este fenómeno, dentro de lo cual una de las preguntas primordiales es si esto es una situación que se considera normal dentro del grupo de sujetos a entrevistar. El realizar la investigación permitirá conocer las construcciones sociales del acoso escolar

desde la perspectiva de los estudiantes, los maestros, los representantes y la institución de un liceo ubicado en Caracas.

Contexto Personal

En este apartado se pretende dar un contexto personal al problema de la investigación, considerando el rol involucrado de los investigadores de una investigación cualitativa.

Para el investigador Guillermo Sardi, la relación con el acoso escolar nace de su propia experiencia de escolaridad, en donde alrededor de los 13 años pudo presenciar acciones de acoso escolar contra un compañero que alcanzaron el punto en que éste tuvo que cambiarse de institución. Estas conductas de acoso iban desde amenazas con cuchillos encubiertos con la intención de que era en “plan de chiste”, “guerras de taquitos” dirigidas exclusivamente hacia el compañero y “escupitajos” en su morral de clases.

Estas conductas de acoso observadas en el momento eran interpretadas como un simple acto de camaradería entre los compañeros, ignorando el daño que se estaba ejerciendo sobre esta persona, sólo pudiendo apreciar lo deplorable de estos actos en un proceso retrospectivo de reflexión.

Para la investigadora Vivian Khedari, la inquietud por el tema de la presente investigación surge, en parte, como producto de una conversación entre estudiantes de psicología donde surgió el tema del acoso escolar. Cada estudiante provenía de instituciones con dinámicas distintas mas todos podían nombrar a un niño o niña que recordaban como la víctima del acoso y “chalequeo” del grupo. En los casos más extremos, los estudiantes recordaban que las víctimas habían optado por retirarse del colegio y que a partir de entonces habían perdido el contacto con ellos por completo.

Una vez finalizado el recuento de estas anécdotas los estudiantes se cuestionaron qué tan grande había sido el papel que ellos habían jugado personalmente en el acoso de los compañeros. Si bien ninguno se identificaba del todo con el papel del acosador principal, tampoco se sentían del todo inocentes. Al parecer, en retrospectiva no evaluaban como correcto su papel de observadores pasivos del acoso, lo cual deriva en la pregunta de qué factores circunstanciales los llevaron a mantener una actitud pasiva de no intervenir en su pasado.

Contexto Institucional

El colegio Miguel Otero Silva consiste de una quinta amplia de dos pisos que ha sido modificada para funcionar como plantel educativo de niños y adolescentes. Ofrece clases de nivel preparatorio, primaria y bachillerato completo. Cada grado consta de una sección única de aproximadamente 20 alumnos.

Las instalaciones del colegio incluyen una oficina de administración y una para la dirección, las aulas de clases, baños, una cantina y se trabaja actualmente en la creación de un laboratorio de computación.

La zona de recreación es un parque público que se ubica detrás de la quinta y al cual se ha abierto el acceso desde la misma. Éste es compartido por otros colegios que también llevan a cabo en ese espacio sus recreos, y está permanente abierto al acceso público. Cada colegio ha tomado un área del parque y a los estudiantes no se les permite pasar al área que le corresponde a otros colegios, ni conversar con extraños que se encuentren en el parque al momento del recreo.

El personal incluye a la directora, la coordinadora quien a la vez da clases en diversas materias, maestros, un psicopedagogo y la dueña del colegio que se encuentra permanentemente en las instalaciones.

El curso de cuarto año consta de 17 hombres y 6 mujeres. Al principio de la investigación su salón de clases se encontraba en el piso superior de la quinta, mas ha sido movido al piso inferior, a la sección más cercana a la oficina de administración, como medida para lidiar con los severos problemas de conducta que presenta el grupo.

Las inasistencias, tanto de los alumnos como de los profesores y demás personal del colegio son frecuentes, y las horas de salida del colegio también varían según la disponibilidad de maestros.

Exposición del problema de investigación

Tras una revisión del contexto conceptual dentro del cual se enmarca la presente investigación, es necesario enfatizar en un aspecto del cual surge en gran parte la interrogante que encaminó a la misma:

Las teorías explicativas del acoso escolar y las investigaciones presentadas son en su mayoría producto de trabajos realizados fuera de Venezuela. Por su parte, las investigaciones del Centro Gumilla y de CECODAP giran en torno a la violencia escolar en general, no el acoso en específico.

Las publicaciones de ambos centros utilizan el término violencia escolar para referirse al “uso intencionado de la fuerza o del poder de manera reiterada o puntual, ocasionando daño- físico, emocional, psicológico, sexual, social- a una o varias personas.” (Machado, 2010, p. 8). Este uso de un término general responde a la realidad venezolana: la juventud de una gran parte de los colegio se enfrenta a situaciones de violencia distintas al acoso, como lo son los problemas de pandillas y drogas, que forman parte de su cotidianidad.

Machado (2010) expresa esta idea al plantear que “en muchos centros educativos se puede vivir la violencia, pero es muy posible que no se trabaje sobre sus expresiones y consecuencias ya que poco a poco se ha ido naturalizando y por ello no se promueve la reflexión sobre este fenómeno”. (p. 5). Tal y como indica este autor, ante la violencia que se vive en la Venezuela de hoy tanto dentro como fuera de los planteles educativos, sus formas específicas, como el acoso y sus consecuencias son ignoradas. No obstante, esto no quiere decir que en los colegios de Venezuela no haya acoso, ni que los afectados por el proceso no sufran de las consecuencias que éste trae.

Las evidencias de casos graves de acoso son abundantes y durante la construcción del proyecto de investigación los autores encontraron varias: buscar en la página de videos *youtube* contenidos asociados a planteles educativos venezolanos revela videos grabados con cámaras de celulares donde puede observarse casos de acoso físico donde las víctimas son grabadas mientras son golpeadas ante las risas y burlas de sus compañeros, como es el caso del video “Miguel Otero Silva” cargado a la página *youtube* el 29 de enero de 2009 por el usuario *xnitsugax*.

Adicionalmente, conversaciones con representantes del área de psicología escolar de la Unidad de Psicología Padre Luis Azagra del Parque Social de la Universidad Católica Andrés Bello revelaron el caso de la Unidad Educativa Miguel Otero Silva, plantel educativo donde el acoso parece ser un problema grave y descontrolado, motivo por el cual han procurado establecer lazos de cooperación con la Unidad de Psicología.

El puente entre la Unidad de Psicología y el colegio Miguel Otero Silva es un joven de 15 años que lleva cuatro años siendo atendido en la Unidad y que es víctima constante de acoso por parte de sus compañeros de salón. Su problema llegó al punto en que al estar cercano de finalizar el período académico 2011-2012 la Unidad de Psicología tuvo que recomendar su retiro temporal del colegio por temor a una reacción violenta que atentara contra su salud o la salud de sus acosadores y compañeros.

Al presentarse este ejemplo se tomó la decisión de realizar un estudio de etnográfico dentro de la institución. Al inicio se había planteado hacer un estudio de caso en torno al joven, mas la Comisión de Trabajo de Grado consideró que los estudiantes no estaban calificados a nivel de pregrado para llevar a cabo una investigación en torno a un caso tan “delicado”. La sugerencia de Comisión de Trabajo de Grado fue que se realizara la investigación o en otro colegio o en la institución sin mencionar nunca al joven en cuestión para que no quedara señalado.

Los estudiantes, buscando cumplir los requisitos para obtener su título de licenciados en psicología se apegaron a la sugerencia de la comisión, mas resultó frustrante el tener que estudiar un problema en un ambiente donde no hubiese una urgencia como la detectada con el joven en cuestión por ser tildados de “poco preparados.” Los intentos de realizar una investigación que más que cumplir con requisitos para recibir un título tuviese una utilidad dentro del campo de ejercicio de la psicología fueron recibidos con escepticismo y quejas por parte de la Comisión de Trabajo de Grado, y los estudiantes consideran que, habiendo demostrado su capacidad de llevar a cabo la investigación de manera ética y apropiada, se debe advertir a la Comisión de no subestimar a los estudiantes de pregrado en el futuro limitando el campo de sus investigaciones sino motivarlos y asistirlos en la realización de trabajos ambiciosos que busque sobresalir.

Se consideró que una aproximación cualitativa permitiría guiar entrevistas y realizar observaciones para poder explorar el acoso escolar en particular sin que sea confundido

con otras formas de violencia como ocurre con las encuestas o entrevistas generales realizadas por CECODAP y el Centro Gumilla, y como pudiese ocurrir en una investigación que involucrase una muestra de gran tamaño que no permitiera a los investigadores discriminar las sutilezas entre el acoso y otras formas de violencia comunes para los sujetos entrevistados. El uso de una metodología cualitativa también derivó en complicaciones con la Comisión de Trabajo de Grado: en primer lugar consideraban que al no haber completado uno de los investigadores la electiva de investigación cualitativa, no contaban con la autorización para realizar el trabajo. Una vez superada esta traba, los estudiantes se enfrentaron a la dificultad de tener que acoplar su metodología cualitativa a un esquema de trabajo completamente positivista que limitaba los cambios de rumbo que son frecuentes dentro del campo de la investigación cualitativa. Se considera que esto presentó una gran limitante dentro del alcance de la investigación.

Al ser este un problema tan llamativo para agentes externos al colegio como lo son los investigadores que llevan a cabo el presente trabajo y los psicólogos de la Unidad de Psicología surgen una serie de interrogantes sobre cómo perciben los actores de esta situación al acoso. Se pretende comprender, entre otras cosas, las intenciones, pensamientos y sentimientos atribuidos a los acosadores y las víctimas por los estudiantes y maestros; los códigos sociales que rigen la dinámica del acoso; y las soluciones que los estudiantes y maestros plantean para este problema.

Se parte de la premisa de que los estudiantes, maestros, representantes y directivos que fueron entrevistados estaban inmersos en una serie de sistemas que moderan la manera en que cada uno percibe al acoso, como lo son sus características personales, su contexto, la actitud de sus compañeros y docentes, entre otras y que estas construcciones individuales fueron ser recogidas por las entrevistas y observaciones realizadas.

Se espera que un estudio etnográfico dentro de este plantel educativo cumpla la doble función llamar a la reflexión sobre el tema del acoso mediante las cuestiones planteadas en las entrevistas, a la vez de que aporte conocimientos sobre la dinámica de acoso en un entorno donde usualmente queda ensombrecido por otras formas de violencia.

Diseño de la Investigación

Objetivo

Conocer las construcciones sociales del acoso escolar desde la perspectiva de los estudiantes, maestros, representantes y los directivos de la unidad educativa Miguel Otero Silva ubicada en Venezuela, ciudad de Caracas, municipio Libertador, parroquia El Paraíso, urbanización La Paz.

Objetivos Específicos

1- Explorar cuáles son las intenciones, pensamientos y sentimientos atribuidos a los diferentes roles presentes en el acoso (acosadores, víctimas y observadores) desde la perspectiva de los estudiantes, maestros, representantes y directivos.

2- Conocer los códigos sociales que rigen a la dinámica del acoso escolar, es decir, cómo los participantes perciben que se dan las relaciones de poder manifestado en el modo en que se maneja y se reacciona ante una situación de acoso, desde la perspectiva del estudiante, el maestro, los representantes y directivos.

3- Conocer cuáles posibles soluciones surgen de los informantes para solucionar y prevenir el acoso desde la perspectiva de los estudiantes, los maestros, los representantes y directivos.

Postura paradigmática

Guba y Lincoln (1994) definen a un paradigma como:

Un set de creencias básicas (o metafísicas) que se ocupa de manejar principios últimos u originales. Representa una visión del mundo que define, para el que lo asume, la naturaleza del 'mundo', el lugar del individuo en él, y el rango de posibles relaciones que para ese mundo y sus partes (...). Las

creencias son básicas en cuanto son aceptadas simplemente en fe (no obstante, bien argumentadas); no hay manera de establecer su verdad última (p.107)

Considerando esta definición de paradigma, Guba y Lincoln (1994) advierten que cualquier postura paradigmática conlleva ciertas consideraciones epistemológicas, ontológicas y metodológicas. A continuación se hará mención de las consideraciones de esta investigación, la cual se enmarca en un paradigma construccionista.

Las consideraciones ontológicas de este paradigma parten de una postura relativista en donde Guba y Lincoln (1994) señalan que la realidad puede ser cognoscible tanto social como empíricamente, en forma de múltiples e intangibles construcciones mentales. Éstas se consideran locales y específicas por naturaleza, sin obviar la posibilidad de que haya elementos compartidos entre individuos y culturas, y dependientes de las personas o grupos de donde parten las construcciones.

Las consideraciones epistemológicas del paradigma construccionista, de acuerdo con Guba y Lincoln (1994) son transaccionales y subjetivistas. El investigador y el objeto investigado están interactivamente relacionados de modo que los resultados son creados mientras que la investigación se lleva cabo. De este modo la distinción entre epistemología y ontología desaparece.

Las consideraciones metodológicas del paradigma, según Guba y Lincoln (1994) son hermenéuticas y dialécticas. Las construcciones individuales sólo pueden ser originadas y moldeadas por medio del investigador y los respondientes. Son interpretadas mediante técnicas hermenéuticas y contrastadas a través del intercambio dialéctico.

Las consideraciones ontológicas del paradigma construccionista están reflejadas en el presente estudio, de acuerdo a lo planteado anteriormente por Guba y Lincoln (1994) y complementando en lo expuesto por Ponterotto (2005), en que desde un paradigma construccionista se creen que hay múltiples realidades construidas. A esto también podría llamarse conocida una posición relativista. Esta posición, es a su vez subjetiva e influenciada por el contexto de la situación, la experiencia del sujeto y sus percepciones, el ambiente social y la interacción entre el individuo y el investigador.

Las consideraciones epistemológicas, estrechamente unidas a las ontológicas, están presentes en el estudio mediante lo expuesto por Guba y Lincoln (1994) y Ponterotto

(2005), en que durante la realización de la interacción dinámica entre el investigador y el participante fue central para capturar y describir la experiencia de los participantes. Es por ello que el contexto natural del grupo, como el salón y el recreo, fue uno de los ejes centrales de investigación. Esto debido a que los investigadores procuraron familiarizarse con el mundo de vida de los participantes; y por otra parte debido a que los investigadores adquirieron un significado dentro de los participantes y los subsistemas en los que estaban inmersos. De este modo se potenció la experiencia subjetiva como espacio válido de construcción de conocimiento.

En cuanto a lo metodológico, Guba y Lincoln (1994) y Ponterotto (2005) exponen que el construccionismo se enfoca en el aspecto metodológico en la interacción investigador-participantes de manera intensa y en la inmersión del investigador por largos periodos de tiempo dentro del campo de estudio; adoptando diseños más naturalistas en donde el investigador se adentra en el mundo de vida de los participantes, generalmente, a través de entrevistas cara a cara y observación participante. En la presente investigación, las observaciones y las entrevistas a los participantes de los distintos sistemas tuvieron la intención de estimular la diversidad de información para obtener un entendimiento más profundo de las construcciones de acoso escolar, siempre enmarcadas dentro del contexto natural de la escuela.

Se justifica la selección de un paradigma construccionista tomando en cuanto lo expuesto por Williams (2008) en su aproximación cualitativa al estudio del acoso escolar donde señala la ventaja del mismo para la aproximación que permite tener a este fenómeno:

Al explorar las percepciones de los individuos que han tenido experiencias con acoso escolar, fue posible de obtener ‘múltiples perspectivas’ que profundizó nuestra comprensión del acoso escolar. Cada individuo se adscribía ciertas características y atributos a cualquier situación. El presente estudio estuvo diseñado para ganar entendimiento de estas variaciones en la interpretación de los incidentes del bullying (p.59)

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, el abordar el tema del acoso escolar desde la perspectiva construccionista permitió aproximarse al fenómeno de manera diversa, tomando a consideración los distintos cursos narrativos de los involucrados; asumiendo que

los participantes fueron tan relevantes en la producción de conocimiento como los investigadores.

La ubicación del acoso escolar dentro de un paradigma construccionista resulta útil al considerar, por lo tanto, que los individuos se adscriben atributos y características en función de la situación de acoso escolar. Se trata de un proceso no debe ser reducido a una sola comprensión “universal”. Se requieren diferentes voces o “realidades” de los distintos actores involucrados para lograr una comprensión más profunda del significado que tiene este fenómeno, sin desligarlo de su contexto. (Williams 2008).

Este énfasis en no desligar lo investigado de su contexto se puede relacionar con lo señalado por Pereira y Misle (2009) sobre el acoso escolar como un fenómeno que es constantemente cambiante según el contexto social donde se presente.

Ligado también a lo expresado por estos autores, el acercamiento construccionista presenta la ventaja de que permite a los participantes expresarse libremente y no atenerse a categorías establecidas por los investigadores, a diferencia de la investigación cuantitativa (Bosacki, Marini y Dane 2006). De este modo se logra una comprensión nueva del acoso escolar, construida desde los participantes y los investigadores, más que una relación asimétrica donde el investigador impone a los participantes sus propias categorías definidas a priori.

Tipo de investigación

El tipo de investigación que se llevó a cabo en el presente estudio fue la etnografía. Banister, Burman, Parker, Taylor y Tindall (2004) definen etnografía de la siguiente manera:

La etnografía le atañe la experiencia según es vivida, sentida o experimentada y por tanto supone una preocupación por la conciencia fenomenológica. Para investigarla, el etnógrafo participa en la vida cotidiana de la gente durante un tiempo, observando lo que sucede, escuchando lo que se dice, haciendo preguntas, estudiando, documentos, en otras palabras, recolectando cualquier dato accesible que arroje alguna luz sobre el (los) tema(s) que atañe(n) a la investigación (p.53)

Rescatando la definición anterior, la etnografía implica el estudio del fenómeno en su contexto natural, multiplicidad de métodos de recolección de información y la estadía durante un tiempo en una comunidad.

En cuanto a la utilización de la etnografía para estudiar al acoso escolar se observa que siendo este un fenómeno grupal se debería estudiar en el contexto natural en donde ocurre. El hecho de llevar a cabo un estudio etnográfico permitió recabar información sobre la construcción de significados en distintos representantes de los actores que hacen vida en la institución.

Participantes

En cuanto a las técnicas de selección de los participantes se utilizó el muestreo por intensidad. Montero (2006) señala que el muestreo por intensidad consiste en la elección en función de características presentes específicas de interés para la investigación. Es por ello que el Colegio Miguel Otero Silva fue seleccionado para realizar la investigación al tratarse de una institución que reconoció que existen episodios de acoso escolar en su sede y deseaba recibir asesoramiento en esta área, razón por la cual contactaron a la Unidad de Psicología del Parque Social “Manuel Aguirre”.

Se les presentó la posibilidad de realizar una investigación, como paso previo, que sirviera de insumos para responder a la solicitud planteada de realizar una intervención, con lo cual se encontraron de acuerdo. El modelo de la planilla de consentimiento informado que firmó la directora del plantel se presenta en los anexos, manteniendo la versión original de la misma fuera de esta impresión a fin de proteger la confidencialidad de quien firmó. (Ver anexo A)

Como se ha expuesto a lo largo del presente trabajo, el acoso escolar es un proceso grupal donde intervienen diferentes actores. Es por eso que también se utilizó en la selección de los participantes lo que Montero (2006) expone como el criterio de reflejo para evaluar la adecuación en la selección de los participantes. El reflejo para Montero (2006) corresponde a la capacidad de los participantes de representar las características de la población, que en este caso correspondería a la población escolar. A su vez también se consideraron los siguientes criterios propuestos por Montero (2006): “conocimiento o

experiencia sobre el tema investigado; coherencia en el relato; tiempo y deseo de responder a las preguntas; participación voluntaria en el trabajo; producción de la información necesaria “(p.65)

También se utilizó el muestreo teórico, que según Montero (2006) consiste en la selección de participantes bajo el criterio de ser expertos o conocedores de algún tema de interés para el proyecto de investigación.

Se consideraron como participantes dos miembros del personal directivo; un representante, que cumplía a su vez el rol de maestro; y tres alumnos cursando primer año de diversificado, cuyas características y criterios de elección se especifican posteriormente.

A cada uno de los entrevistados les fue entregado una planilla de consentimiento informado. En caso de los estudiantes menores de edad, se les entregó con tiempo planillas para llevar a sus padres de manera tal que estuvieran firmadas los días pautados para las entrevistas. Ellos firmaban sus propias planillas junto a los entrevistadores el día de la entrevista después de discutir con ellos los términos de la confidencialidad y el manejo que se haría de la grabación. Los modelos de las planillas entregadas se encuentran anexos. (Ver anexo B y C).

Se iniciaron las entrevistas con un maestro, que llevaba cursando con el grupo desde primer año de bachillerato. Sin embargo, la entrevista contenía respuestas desviadas del tema y excesivas referencias personales que no cubrían los objetivos del presente trabajo de investigación, por lo que fue descartada para el análisis de contenido, pero considerada para la reflexión.

Posteriormente, se iniciaron las entrevistas de los tres estudiantes seguidos las entrevistas al personal directivo conformado por la directora y la dueña del colegio. Por último, se procedió a la entrevista con el representante que también ejercía el rol de maestro dentro de la institución.

Comenzando por los estudiantes, en el presente estudio se escogieron tres alumnos que:

1- Estuvieron dispuestos, tanto ellos como sus representantes, a ser entrevistados por alguno de los investigadores. Este criterio basándose en lo expone Montero (2006) como: “tiempo y deseo de responder a las preguntas; participación voluntaria en el trabajo” (p.65)

2- Mediante la observación fueron identificados por los investigadores como actores principales en la dinámica de acoso bajo los criterios de frecuencia con que se involucraban en un acto de acoso y las reacciones de malestar o daño que generan en uno o varios miembros del grupo, tomando en cuenta la definición de la APA (2004) de acoso escolar.

Este criterio está relacionado con la técnica de muestreo por intensidad (Montero, 2006) En el caso del estudiante acosador se seleccionó porque estaba involucrado sistemáticamente en los conflictos dentro del salón, sobre todo, con los maestros.

En el caso de la estudiante víctima fue seleccionada por ser objeto de acoso escolar por parte de sus compañeros del salón, mediante burlas sistemáticas y quitándole libros durante las horas académicas.

La estudiante observadora fue seleccionada por tener un alto grado de interacción con sus compañeros del salón. Si bien nunca estaba involucrada de manera activa en situaciones de acoso, por su integración con el grupo podría considerarse como una testigo en las situaciones de acoso.

3- Estudiantes identificados por algún participante o persona relacionada con la institución como importante para entender la dinámica de acoso. Este criterio hace referencia al muestreo teórico propuesto por Montero (2006). El estudiante acosador fue nombrado por dos maestros distintos, el personal directivo y personal administrativo como un foco de conflicto dentro del grupo. La estudiante víctima fue nombrada por el estudiante acosador en la entrevista como una persona que no se ajustaba al grupo. La estudiante observadora fue reconocida por la directora como un informante relevante para conocer la dinámica de convivencia dentro del grupo.

Adicionalmente se trabajó con un criterio de exclusión para los participantes en aquellos casos donde se conocía de antemano o se descubrió la existencia de una situación de acoso que pudiese poner en peligro físico o psicológico a estudiantes al señalarlos por su participación en entrevistas. Estos individuos no fueron considerados para las entrevistas independientemente de su disposición a participar en las mismas o su papel en las dinámicas de acoso. Casos como estos no fueron el foco de la investigación, centrándose el estudio en entrevistas a individuos cuya participación en el estudio no implicara la exposición a situaciones de peligro.

El número de participantes estudiantiles estuvo determinado por la relevancia que tenían dentro del grupo al seleccionando roles claramente identificables como distintos. Se seleccionó entonces a un “estudiante acosador”, una “estudiante víctima” y una “estudiante observadora” con un comportamiento similar a dichos perfiles dentro del acoso.

Siguiendo con el sistema de selección de los maestros; donde se escogió dos maestros, la selección se basó en que:

- 1- Estuvieron dispuestos a ser entrevistados por alguno de los investigadores.
- 2- Fueron identificados por algún participante o persona relacionada con la institución como importantes para entender la dinámica de acoso. El maestro cuya entrevista fue descartada, tenía una relación estrecha con la directora. La maestra-representante, fue identificada tanto por la directora como la dueña de la institución, como un informante importante por su grado de compromiso dentro de la institución.
- 3- Tuvieron acercamiento con los alumnos ya sea que la carga horaria con el grupo o años de servicio eran mayores que los demás profesores, relacionado al muestreo por intensidad (Montero, 2006). El maestro cuya entrevista fue descartada, se eligió en un primer momento por la cantidad de horas que compartía con el grupo, sin embargo, tras decidir no utilizar su entrevista en el análisis se decidió ubicar a otro maestro. Se sugirió entonces entrevistar a la maestra-representante, que si bien era nueva en la institución, y no tenía contacto directo con el grupo de I año de diversificado; sí estaba a tiempo completo en la institución. Se consideró entonces que era un informante que podía dar una perspectiva más global de la institución, a diferencia de un maestro que solo impartía clases al grupo.

Con el sistema de los representantes se utilizaron los criterios de intensidad y teórico propuestos por Montero (2006) para seleccionar un representante que haya tenido contacto constante y prolongado con la institución, así como disponibilidad para la entrevista. Considerando como criterio de exclusión que su representando esté involucrado en una situación de acoso de manera directa. En el caso del maestro-representante seleccionado, el contacto con la institución era constante.

Con el sistema de los directivos se utilizó el muestreo teórico (Montero, 2006) para justificar la elección del director o alguien del equipo directivo como representante institucional, excluyendo a cualquier persona que no perteneciera a este equipo. Se contactó a la directora, ya que mediante las observaciones y lo reportado en entrevistas

anteriores, jugaba un rol fundamental en la resolución de conflictos y en el establecimiento de normas dentro de la institución. Se contactó también a la dueña del colegio, ya que mantenía un contacto estrecho con el personal docente, así como en el mantenimiento de reglas dentro de la institución. Además de lo anteriormente expuesto, también ocurrió una anécdota directa con la investigadora V.K, en donde se le acercó llorando hablando sobre la problemática del colegio y del grupo estudiado específicamente, lo cual motivó a su selección para las entrevistas.

Rol de los investigadores

Primero, es importante mencionar, la actitud asumida por los investigadores descrita como: interesados, confiables y respetuosos. Se procuró recabar la información de la manera más fiel posible a la intención con que fue expresada por los participantes, protegiendo su anonimato y apegándonos a las normas de la institución, específicamente frente las situaciones de acoso. Si bien se previó registrarlo en caso de que sucediera, también se planificó que en caso de la existencia riesgo para alguno de los actores, se iba a reportar a las autoridades de la institución. En relación al rol de los investigadores durante la observación, se tomó un rol participante que será descrito con mayor detenimiento en los procedimientos de recolección de información.

En las entrevistas se utilizó como clave un guión semi-estructurado que se adaptaba a los sujetos entrevistados según la posición que ocupaban dentro de la institución y que se encuentran anexos. (Ver anexos D, E, F y G).

También es relevante, para la descripción del rol como investigadores, lo expuesto por Banister et al (2004) sobre que los participantes siempre buscarán ubicar al etnógrafo dentro de su propia experiencia. Es por ello que hay que tomar en cuenta que hay características como el género, la edad, la raza y el nivel socioeconómico que no pueden ser modificadas de antemano; pero como señala Banister et.al (2004) “la etnografía implica abandonar los intentos de eliminar los efectos del investigador a favor de entenderlos” (p.57) Para manejar eso, se incluye al final de la discusión un apartado de reflexividad donde se explica cómo los distintos participantes interactúan con los investigadores para entender el rol en el que fueron ubicados los investigadores.

A su vez, Parker (2005) señala que la etnografía implica un llamado a informantes de confianza que participan en la investigación, en donde estos informantes cuentan historias que encajan con sus expectativas de por qué son llamados a la investigación. Es por ello, que Parker (2005) propone que para estar al tanto de este riesgo, se debe tratar todas las representaciones de una comunidad, ya sea que venga de adentro o de afuera, con suspicacia. De modo que la tarea de investigación se basó en buscar cómo la comunidad fabrica imágenes de sí misma para resolver conflictos internos para dar una imagen de que todo está en orden. Para la presente investigación, esta actitud suspicaz de los investigadores estuvo presente al momento de las observaciones y las entrevistas, reconociendo la posibilidad de que exista un conflicto subyacente en las ocasiones donde los miembros de la comunidad educativa parecieran tratar de dar una “buena imagen” a los investigadores así como las inconsistencias que pudieran aparecer dentro de la entrevista con el fin de indagar más sobre esos temas.

Contextos de recolección de información

La investigación se centró en dos contextos para enriquecer la información: primero, entendiendo el contexto como los diferentes sistemas en que está inmerso la comprensión del acoso incluyendo representantes de los estudiantes, maestros, directivos y representantes; y segundo, entendiendo el contexto como el espacio físico, se hicieron observaciones tanto en el aula, el receso y cualquier otro contexto escolar que pudo ser identificado como relevante para entender la dinámica de acoso en la institución.

Por otro lado, el contexto de recolección de la información de las entrevistas fue dentro de la escuela seleccionada, en un espacio donde sólo estuvieron el investigador y el participante, para así promover la confianza del participante ante un ambiente conocido y contextualizado en una dinámica cooperativa y confidencial entre el investigador y el participante.

Cada investigador trabajó durante la entrevista con los estudiantes de su sexo correspondiente, de modo que hubiera la posibilidad de establecer un vínculo de confianza mediante la semejanza de género entre el investigador y el participante. En cuanto a los

maestros, directivo y representante involucrados cada investigador los entrevistó según factores de disponibilidad y practicidad.

El Liceo Miguel Otero Silva, ubicado en urbanización La Paz, municipio libertador, parroquia El Paraíso, Caracas, Venezuela es un colegio privado, que comprende las etapas de primaria y bachillerato, pues posee una sección por grado de primer grado hasta quinto año de bachillerato. Eligiendo la población de bachillerato por sus ventajas en la expresión verbal frente a estudiantes con menor grado de instrucción, lo cual favorece la riqueza de las entrevistas. Su infraestructura es una casa adaptada para ambientes escolares, lo cual incide en la matrícula por aula aproximadamente de 15 a 23 alumnos por salón. Correspondiendo en su mayoría a un nivel socioeconómico medio, medio - bajo. El costo de la mensualidad del colegio correspondiente al grupo de diversificado es de 710Bs.

Es importante resaltar, a su vez, que los investigadores fueron presentados ante los participantes como estudiantes de psicología que venían a hacer una investigación sobre cómo se da la dinámica de convivencia en el colegio.

En cuanto al grupo del aula a trabajar fue el salón de primer año de diversificado del Colegio Miguel Otero Silva, es decir en edades entre los 16 y 18 años; este grupo cuenta con un total de 23 alumnos, 17 de sexo masculino y 6 de sexo femenino. Se trabajó también con maestros, representantes y directivos que están relacionados con este grupo.

Prácticas de recolección de información

En la presente investigación, los investigadores se adentraron en la vida cotidiana del colegio seleccionado para recolectar información que permitió entender las vivencias y percepciones sobre el acoso escolar de los estudiantes, profesores, directivo y representantes por un período de tiempo que quedó restringido por las limitaciones prácticas de la realización de un trabajo de grado. La recolección de información consistió de observaciones y entrevistas a participantes seleccionados donde se procuró garantizar la expresión libre de los participantes.

Considerando los objetivos de la investigación, el presente estudio estuvo enmarcado en un estudio etnográfico, y los investigadores estudiaron el fenómeno de acoso escolar en el contexto natural en el que ocurre. Procuraron registrar las distintas

percepciones de los participantes en torno a este fenómeno, lo cual quiere decir que tanto las entrevistas como las observaciones se realizaron dentro de la institución seleccionada.

Las observaciones se realizaron en el patio de recreo y en el aula de primero de diversificado. La primera visita y observación del Colegio Miguel Otero Silva ocurrió el 23 de noviembre de 2012. Sirvió para establecer con el colegio los términos de la investigación y constatar su disposición a que la misma se realizara dentro de las instalaciones del colegio mediante la firma de un consentimiento informado por parte de la directora de la institución.

Posteriormente se suspendieron las visitas hasta el jueves 14 de febrero, cuando inició formalmente la fase de observación que serviría para establecer un buen rapport al momento de realizar las entrevistas, y para la selección de los sujetos a ser entrevistados.

Desde el jueves 14 de febrero, se realizaron visitas regulares al colegio. Se planteó como objetivo mantener al menos una visita semanal, salvo cuando la situación política atravesada durante el período marzo-abril no lo permitió y durante las vacaciones de Semana Santa.

Hubo un total de diez visitas a la institución con el objetivo de hacer un registro de observaciones previo a las entrevistas. Éstas ocurrieron: (a) el viernes 23 de noviembre; (b) el jueves 14 de febrero; (c) el viernes 15 de febrero; (d) el miércoles 20 de febrero; (e) el jueves 21 de febrero; (f) el jueves 27 de febrero; (g) el viernes 1 de marzo; (h) el jueves 14 de marzo; (i) el viernes 22 de marzo; (j) y el viernes 4 de abril. Estas visitas tuvieron una duración de entre una y tres horas, con un promedio de dos horas aproximadamente.

Finalizado este período, se seleccionaron los sujetos a entrevistar e iniciaron visitas al colegio con el objetivo de solicitar el consentimiento informado de los seleccionados y de sus representantes en el caso de los jóvenes. La primera de las seis entrevistas pautadas se realizó el viernes 5 de mayo y la última se realizó el jueves 16 de mayo. En esta fecha se les informó a las autoridades del colegio que así culminaban nuestras visitas regulares, y se estableció un compromiso de devolución de resultados.

Durante las visitas al colegio para gestionar las autorizaciones y consentimientos y para realizar entrevistas se continuaron haciendo observaciones y se continuó haciendo un registro de los hechos que resultaran llamativos y valiosos para la investigación.

Los participantes estuvieron al tanto de las observaciones. Se les indicó que se trataba de un trabajo de investigación de grado por estudiantes de psicología de la UCAB, informando sobre los objetivos de la misma. La presencia semanal de los investigadores en la institución promovió el establecimiento de un clima de confianza provechoso para el momento en que las entrevistas fueron realizadas, manifestado en la riqueza discursiva y la diversidad de temas en las entrevistas, menos en la de la dueña, siendo esta una excepción.

Otro punto importante a resaltar es la postura del observador. En la presente investigación los investigadores asumieron a lo que Kawulich (2005) denomina como la postura del observador como participante, en donde el investigador participa en las actividades grupales como es deseado pero conservando el rol principal de recoger datos y en donde los participantes están al tanto de las actividades de observación. A diferencia de otras posturas, el investigador no es un miembro del grupo, pero está interesado en participar como un medio para la comprensión más profunda de las actividades grupales.

En base a las observaciones se tomaron notas de campo. Describiendo eventos relevantes para la adecuación posterior de las entrevistas, en cuanto al lenguaje y preguntas a realizar. Se registraron las fechas de la observación. (Creswell, 2003; Banister et al (2004) Todos los registros de observación, de carácter informal, se han anexado. (Ver anexo H)

Una vez establecido un ambiente de confianza, se procedieron a realizar las entrevistas. Consistió en una entrevista semi-estructurada, la cual seguirá un guión de preguntas abiertas. El guión fue sometido a la aprobación de jueces previo a su implementación, conformado por la profesora asesora, el asesor metodológico y comisión de trabajo de grado.

Las entrevistas se realizaron dentro de la institución, en espacios cerrados donde no debían ocurrir interrupciones, específicamente en la oficina de la psicopedagoga, la oficina de la directora y un salón vacío. La culminación de la entrevistas estuvo determinada tanto por el cumplimiento del guión, como por el surgimiento de puntos pertinentes al momento de la entrevista que los investigadores desearan profundizar.

El registro de las entrevistas se realizó con grabadores de audio, y el formato de transcripción del discurso, incluyendo pausas, modismos, o gestos fue establecido con el

asesoramiento del asesor metodológico, e implementado en cada uno de las entrevistas a realizar.

En seguida se presenta en detalle las medidas tomadas para preservar el aspecto ético durante la aplicación de los métodos para recolección de información.

En cuanto al aspecto ético de las sesiones de observación, se tomó en cuenta lo expuesto por Morrow (2008) en donde señala que se necesita la aprobación de un adulto antes de aproximarse a los niños para su consentimiento. Esto se hizo mediante una reunión con la directora del colegio donde se le expuso el objetivo general de la investigación; las técnicas de recolección de información a realizar; se respondió a las dudas que tenía sobre la investigación; se enfatizó en que la investigación no se circunscribe solamente a un alumno en particular sino al grupo y a la institución; y se preguntó la manera como la normativa de la institución dicta que debíamos aproximarnos al grupo y sus representantes. Esta reunión tuvo como objetivo firmar el consentimiento informado.

Posteriormente, de acuerdo con lo que se concluyó en la reunión de la dirección, se nos fue presentado al grupo de I año de diversificado, y a los maestros encargados de dar la clase y supervisar en el recreo, exponiéndoles el objetivo general de la investigación, respondiendo a las dudas pertinentes y con el cuidado de no hacer referencia específica a ningún alumno de la institución, sino que el objetivo es la observación del grupo como tal.

Otros posibles dilemas éticos que pudieron presentarse en las sesiones de observación es la posición de los investigadores frente a presenciar actos que puedan implicar un daño a uno o varios alumnos. No se presentaron, mas se tenía previsto que si llegaran a ocurrir se notificaría a una figura de autoridad de la institución en el caso de que alguno de los dos investigadores percibiera que algún alumno o alumnos estaba en riesgo de ser heridos físicamente, cumpliendo, a su vez, las normas establecidas por la institución.

Siguiendo con el momento de la entrevista, se hizo especial énfasis en la confidencialidad y anonimato de la información suministrada. Es importante señalar que se eligió primero un alumno que no había sido víctima de acoso escolar, para poder explorar posteriormente si el hecho de entrevistar a un alumno tomaba un significado dentro del grupo que implicara un dilema ético. No obstante, el significado otorgado a ser entrevistado para el grupo fue de que “era algo chévere” e incluso hubo que explicar que no

se podría entrevistar a todos y que se iba a entrevistar sólo a algunos para tener distintas perspectivas.

Se ofreció la opción de una reunión previa con los representantes de los alumnos a ser entrevistados, sin embargo, ningún representante lo consideró necesario, y todos firmaron el consentimiento informado de su representado.

McCosker, Barnard y Gerber (2001) señalan que en cuanto al establecimiento del contacto con los participantes, el uso de reclutamiento público puede ser efectivo para encontrar un gran número de participantes, sin embargo, este tipo de estrategia implica una serie de riesgos asociados. En la presente investigación, con la intención de minimizar los riesgos se tuvo una reunión previa con los participantes en privado y dentro de la escuela con la intención de preguntarles si deseaban participar como entrevistados en la investigación, explicarles el consentimiento informado, el anonimato, la confidencialidad y la posibilidad de salirse de la investigación en cualquier momento que lo deseen. Como ya se mencionó anteriormente, en el caso de ser estudiantes, se les dio el consentimiento informado para que fuera firmado por su representante o responsable.

McCosker et. al (2001) a su vez exponen la importancia de decidir cuándo y en dónde entrevistar. Las entrevistas se llevaron a cabo dentro de la oficina de la psicopedagoga; menos las entrevistas de la directora, que se llevó a cabo en su oficina y la del maestro-representante, que se llevó a cabo dentro de un salón de la escuela, porque fue después de la hora de la salida de los alumnos, por lo que el salón estaba vacío. Con la intención de que el investigador y el participante se sintieran seguros, esto se logró bajo el acuerdo de la institución, el participante y los investigadores. En cuanto al momento de entrevistar, se hizo bajo la disponibilidad del participante y el investigador.

De igual manera McCosker et. al (2001) señalan la relevancia de estar atentos a realizar cambios en los protocolos de seguridad en el caso de que los investigadores o la institución perciban que los protocolos aquí presentados no constituyen una protección real a la integridad física y/o psicológica y a la minimización de riesgos. En la presente investigación, no fue necesario realizar ningún cambio en los protocolos aquí señalados.

En cuanto a los lineamientos generales para garantizar la seguridad psicológica de los participantes, McCosker et. al (2001) recomiendan que se permitan espacios de expresión emocional abierta, aceptar la decisión del participante de terminar la entrevista si

están muy angustiados y estar abiertos a responder cualquier duda del participante en cuanto al proceso de investigación

De manera más específica, uno de los dilemas éticos que se previó que podrían presentarse durante la entrevista, es lo expuesto por Orb, Eisenhauer y Wynaden (2001) quienes advierten que las entrevistas pudieran disparar experiencias dolorosas y causar que los alumnos sientan ansiedad. En este caso, apoyándonos en lo conseguido por Smith (1999) sobre el potencial terapéutico benéfico de los participantes de revivir recuerdos no gratos y la importancia de buscar consentimiento continuo; se estableció que se les preguntaría si querían continuar con la entrevista al notárseles alterados, respetando el deseo del participante. En el caso de que no se quisiera continuar, se exploraría con más detalle las razones por las cuales no quiso seguir la entrevista. También se les facilitaría el espacio en el contexto escolar, con la tutora del trabajo de investigación, para abordar las consecuencias de la entrevista, tanto al alumno como a su representado. Ninguna entrevista fue finalizada antes de tiempo por las razones anteriormente expuestas.

Se previó que, en el caso de que a pesar de las medidas preventivas tomadas anteriormente, si después de alguna entrevista con un estudiante ocurriese un impacto en el grupo que implicara un daño para alguno de los participantes; en compañía de la tutora del trabajo de investigación, se ofrecería una reunión en la institución para evaluar los riesgos y consecuencias, ofreciendo alternativas para su abordaje como la participación en las guiaturas, en presencia del profesor guía para abordar las implicaciones generadas de las entrevistas del estudio o reuniones con representantes, según lo ameritara la situación. Esta medida no fue necesaria.

Método de Análisis e Interpretación de la Información

Entre los criterios de rigurosidad metodológica mencionados por Montero (2006) se encuentran la adecuación y la propiedad. “para garantizar la calidad y seguridad de los datos obtenidos dentro estándares de la ciencia” (p.56).

La adecuación según Montero (2006) es comprendida como la calidad y la cantidad de la información producida en función de esa calidad y que comprenden dos subcriterios: la saturación y la variación, entendiendo la segunda como “la capacidad del método

empleado para incluir una diversidad de aspectos” (p.52). La adecuación en la investigación fue lograda, desde un paradigma construccionista, mediante el uso de la observación dentro de la institución; así como entrevistas semi-estructuradas a los estudiantes, directivo y un maestro-representante para cubrir los objetivos específicos, garantizando la diversidad de los datos producidos conjuntamente entre el investigador y el participante. La saturación, en la presente investigación, no fue considerada como un criterio de calidad de la investigación, por las limitaciones de tiempo en relación a la cantidad de entrevistas y el proceso de transcripción y análisis. No obstante, si hubo repetición de categorías y temas entre los participantes, lo que nos permitió agrupar las distintas entrevistas, en un mismo conjunto de categorías y sub-categorías.

Por otro lado, Montero (2006) señala que el criterio de propiedad “se refiere a la relación que existe entre la información obtenida y su correspondencia con las necesidades y exigencias de la investigación”. Esto fue logrado mediante las entrevistas semi-estructuradas y las observaciones, en donde se tratará de cubrir el objetivo general y los específicos de la investigación.

El método de análisis e interpretación de la información fue el análisis de contenido. Cole (citado en Elo y Kynga, 2008) define análisis de contenido como un “método para analizar mensajes comunicativos mediante distintos modos de expresión escrita, verbal o visual” (p.107). El objetivo del análisis del contenido según Elo y Kynga (2008) es aprehender una descripción condensada y extensa del fenómeno y el resultado del análisis son categorías descriptivas de los fenómenos.

El análisis de contenido tiene dos aproximaciones básicas. La deductiva que es utilizada cuando se quiere probar una teoría y la inductiva cuando no se tiene un conocimiento del fenómeno previo o el conocimiento está fragmentado (Elo y Kynga 2008).

Desde una postura construccionista, donde la “realidad” es constantemente cambiante y los resultados son moldeados entre el investigador y el participante, la aproximación inductiva del análisis del contenido es la que corresponde en la presente investigación. (Guba, 1990)

Chinn y Kramer (citado en Elo y Kinga, 2008) señalan que la aproximación inductiva va de lo específico a lo general de modo que instancias específicas son observadas y posteriormente combinadas en una afirmación más general que las incluya.

Zhang y Wildemuth (2009) señalan ocho etapas que se llevan a cabo en el análisis cualitativo de contenido y que sirvieron como guía para la presente investigación.

La primera etapa constituye preparar la información; Zhang y Wildemuth (2009) resaltan la importancia de que la información debe ser transformada en texto escrito antes de realizar el análisis. Es por ello que, en la presente investigación, después de grabar las entrevistas semi-estructuradas y de las notas de campo de las observaciones se realizó un minucioso proceso de transcripción.

Para realizar las transcripciones se siguieron las sugerencias de Bailey (2008), quien propone una serie de códigos útiles para no perder información sobre cómo se dieron las respuestas. Si bien estos códigos están registrados en el método de la tesis, consideramos pertinente presentarlos en esta entrega para facilitar la lectura de las transcripciones:

(?): Contenido imposible de entender en la grabación.

[: Inicio de solapamiento de voces en la grabación.

] : Fin de solapamiento de voces en la grabación.

(.) : Silencio menor a medio segundo en la grabación.

(..) : Silencio mayor a un segundo en la grabación.

(x seg.) : Silencios de una duración x determinada en segundos.

... : Prolongación del sonido final de las palabras.

- : Interrupción de un sonido.

Subrayado: Énfasis.

= : Ausencia de pausa entre palabras.

MAYÚSCULAS: Fuerte tono de voz.

(entre paréntesis): Descripción de movimientos.

[entre corchetes]: Notas

La segunda etapa, de acuerdo con Zhang y Wildemuth (2009) constituye definir la unidad de análisis. La unidad de análisis se refiere al elemento básico del texto que será clasificado durante el análisis de contenido. Los mensajes deben ser reducidos a unidades

antes de ser codificados. Diferencias en la definición de la unidad de análisis pueden afectar la codificación (De Wever, Schellens, Valcke y Van Keer H, 2005).

Zhang y Wildemuth (2009) señalan que en el análisis de contenido cualitativo usualmente utiliza temas individuales como unidad de análisis, más que unidades lingüísticas. Un tema puede ser expresado en una palabra, frase, oración, párrafo o en un documento completo; siempre y cuando, represente un tema de relevancia para los objetivos de investigación. Siguiendo lo propuesto anteriormente, la presente investigación seleccionó los temas como unidad de análisis.

Antes de pasar a la tercera etapa se realizó lo propuesto por Creswell (2003) que consiste en leer todos los datos, para obtener una idea general de la información y reflejar su significado general. Para ello se responderán las siguientes preguntas propuestas por Creswell (2003): “¿Qué idea general los participantes están diciendo?, ¿Cuál es el tono de las ideas?, ¿Cuál es la impresión general de la profundidad, credibilidad y el uso de la información?” (p.191) Para ello se escribieron notas generales con el programa “Atlas Ti”.

Este proceso de revisión también implicó evaluar la credibilidad y la calidad de la información recabada; para ello, se buscaron las inconsistencias dentro del discurso, como lo propuesto Bergman y Coxon (2005), se consideraron válidos y creíbles aquella información que no muestra inconsistencias. No se encontraron inconsistencias, que perjudicaran la calidad de alguna de las entrevistas.

La tercera etapa de acuerdo con Zhang y Wildemuth (2009), constituye el desarrollo de categorías y un sistema de codificación. Martínez (2002) define categorizar como “clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión que sea claro e inequívoco” (p.75). Las categorías y los sistemas de codificación pueden ser derivados desde tres fuentes: la información, estudios previos y teorías.

En el análisis de contenido cualitativo permite asignar a una unidad de análisis más de una categoría simultáneamente (Tesch, citado en Zhang y Wildemuth 2009). No obstante, las categorías en el esquema de codificación deben ser definidas de manera que son internamente homogéneas y externamente heterogéneas (Lincoln & Guba citado en Zhang y Wildemuth 2009). En la presente investigación, ninguna unidad de análisis tuvo más de una categoría simultáneamente.

Esto coincide con lo que propone Weber (citado en Zhang y Wildemuth 2009) para asegurar la consistencia en la codificación, en donde señala que se debe desarrollar un manual de codificación, que usualmente consiste en categorías, definiciones o reglas para asignar códigos y sus ejemplos correspondientes. En la presente investigación, el equivalente a un manual de codificación, fue los códigos guardados por el programa Atlas Ti, el cual todas las codificaciones de las entrevistas constituyeron un acuerdo entre los investigadores, y mediante la asesoría del profesor guía y el asesor metodológico.

En la presente investigación, se codificó de manera inductiva, realizando la codificación axial. Martínez (2002) explica que la codificación axial consiste en ir agrupando grupos de categorías en una categoría más amplia con el propósito de reducir grandes cantidades de categorías a un menor número de unidades analíticas. Para ello se hizo una revisión de teorías e investigaciones previas para desarrollar de manera más profunda las categorías emergentes y poderlas agrupar en categorías más grandes; de modo que la información no solo tenga una correspondencia con el lenguaje cotidiano con que los participantes construyen el acoso escolar, sino también con el lenguaje científico con el cual se construye el acoso escolar.

La cuarta etapa, en consonancia con Zhang y Wildemuth (2009) constituye evaluar el sistema de codificación mediante una evaluación del acuerdo entre los investigadores en una muestra del texto, en donde se hace una revisión en aquellos aspectos donde existan discrepancias entre los investigadores al momento de codificar. En la presente investigación, todas las entrevistas fueron codificadas en conjunto de ambos investigadores, por lo que al momento de haber discrepancias en el código a asignar, se argumentaba, llegando a un acuerdo mutuo.

La quinta etapa de acuerdo con Zhang y Wildemuth (2009) constituye la codificación de todas las entrevistas y observaciones que fueron consideradas válidas. De igual modo como la codificación se lleva a cabo en la medida de que nueva información recolectada, cabe la posibilidad de que nuevos temas y conceptos emerjan y necesiten añadirse al manual de codificación.

La etapa seis consiste en un segundo chequeo de la consistencia de la codificación entre los investigadores, pero en este caso en todo el texto. Esta etapa no fue necesario de realizar, por lo anteriormente expuesto. La etapa siete consiste en sacar

conclusiones de la información codificada, dándole sentidos a los temas o categorías identificadas y sus propiedades. Se realizan inferencias y se presenta una reconstrucción de los significados derivados de la información. Las actividades pueden involucrar la exploración de dimensiones y categorías, identificando relaciones entre las categorías, descubriendo patrones y evaluando las categorías en contra toda la información. (Zhang y Wildemuth 2009).

La última etapa de acuerdo con Zhang y Wildemuth (2009) es la de reportar la metodología y los resultados. En caso del análisis de contenido cualitativo se necesita reportar las decisiones y practicas relacionadas con el proceso de codificaciones, así como los métodos que se utilizaron para la confianza del estudio.

A su vez en el análisis de contenido cualitativo se debe presentar la información en un balance entre descripción e interpretación. La descripción les da a los lectores el contexto y sustento necesario para la investigación. Por otro lado, la interpretación representa la interpretación personal y teórica del fenómeno de estudio, en este caso del acoso escolar. (Zhang y Wildemuth 2009).

El valor de la investigación fue contrastada a través de dos tipos de validez expuestos por Montero (2006): La validez ecológica y la validez psicopolítica.

La validez ecológica, Montero (2006) expresa que:

Lo que se busca es verificar si la investigación o intervención realizada tiene sentido en el mundo, esto es, en el ámbito en el cual se produce, de tal manera que para las personas involucradas, sean investigadores o participantes el proceso tenga significado (p.54)

Es por ello para garantizar la validez ecológica como criterio de valor de la investigación, se hizo lo recomendado por Montero (2006) en donde, al momento de entrevistar, además de cubrir los objetivos específicos de la investigación, se hicieron preguntas en base al discurso de los participantes, de modo que se viera reflejado en las entrevistas el lenguaje cotidiano de los participantes, y por ende un significado para los mismos.

Por otra parte, la validez psicopolítica, hace referencia de acuerdo a Montero (2006) a “un estado de ‘conciencia de rol’ que juega el poder en el bienestar, la opresión y la justicia en los dominios personal, relacional y colectivo” (p.55). Para lograrlo es necesario

cumplir a la vez con dos subcriterios: la validez epistémica y la validez de transformación” la validez epistémica se garantizó a través de la detección constante de los ejes de poder y políticos que conllevan la investigación; los cuales fueron incluidos en los apartados de reflexividad. La validez de transformación se logró a través de la invitación a reflexionar sobre el fenómeno de acoso escolar que ocurre en la institución.

La consistencia se logró a través del análisis de contenido, en donde al poder agrupar entrevistas de personas diferentes pero pertenecientes a un mismo subsistema, en un número limitado de categorías, nos habla de que hubo cierta correspondencia entre lo hablado entre los diferentes participantes.

La aplicabilidad de la investigación se garantizó por el proceso de triangulación. El proceso de triangulación hermenéutica de acuerdo con Cisterna Cabrera (2005) se refiere a: “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (p.68).

De igual modo Cisterna Cabrera (2005) advierte que la triangulación se lleva a cabo una vez finalizada la recogida de información y para por los siguientes pasos:

Seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y; triangular la información con el marco teórico. (p.68)

En la presente investigación se hicieron los siguientes pasos propuestos por Cisterna Cabrera (2005). La selección de la información, la cual estuvo basada en la pertinencia con el tema de investigación, es decir en qué medida la información recabada tiene alguna relación con el acoso escolar en la escuela y a su vez también se consideró aquellos temas emergentes identificados como pertinentes para los participantes ya sea por su concurrencia o su énfasis en sus discursos. (Cisterna Cabrera, 2005).

La triangulación entre las diversas fuentes de información. La cual fue realizada de acuerdo a lo propuesto por Cisterna Cabrera (2005) donde se realiza llevando a cabo los siguientes pasos:

Para hacer esto, el primer paso es triangular la información obtenida desde los diversos instrumentos aplicados en el trabajo de campo, por estamentos, ya sea utilizando conclusiones de segundo o tercer nivel (...)

Un segundo paso consiste en integrar la triangulación inter-estamental por cada instrumento utilizado, pero ahora desde una perspectiva inter-instrumental y desde allí generar nuevos procesos interpretativos. (p.69)

En la presente investigación consistió en hacer una comparación entre lo observado por los investigadores y lo expresado en las entrevistas evaluando la correspondencia y/o la divergencia según sea el caso.

La triangulación con el marco teórico consistió en una revisión de lo expuesto en el contexto conceptual, artículos de investigación y teorías que no se habían considerado antes que sean pertinentes para una comprensión más profunda de la información recabada con los participantes (Cisterna Cabrera, 2005).

Es importante resaltar que el proceso de triangulación estuvo integrado con el proceso de análisis de contenido y las entrevistas con los participantes para garantizar la validez ecológica (Montero, 2006).

En cuanto a aspectos éticos de la devolución de los resultados, será llevada a cabo en el mes de septiembre del año 2013, primero, se hará una reunión personal con cada uno de los participantes entrevistados y se les preguntará si sus visiones fueron representadas de manera justa y precisa (Morrow, 2008). En los casos que haya ameritado, se realizarán las modificaciones pertinentes a las interpretaciones y en el caso de que en algún elemento que no se haya querido que un fragmento que fuese publicado se respetara su decisión

Posteriormente se hará una reunión con el grupo y donde se convocará también a los directivos, maestros y representantes en donde se les devolverá las principales categorías e interpretaciones conseguidas, sin hacer referencia directa a ningún participante.

Posteriormente, se les mandará una versión escrita de lo hablado en esa reunión donde solo se habrá hecho referencia a las categorías e interpretaciones principales. Respetando la confidencialidad y autonomía de los participantes involucrados.

Por último, si la institución lo desea, los resultados de la investigación podrán ser usados como insumos para una intervención posterior hecha por la unidad de psicología

Padre Luis Azagra con la finalidad de minimizar el riesgo de incremento de la victimización una vez que salgan los investigadores de la escena.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A partir de las entrevistas realizadas, se precedió a reunir verbatums comunes que se refirieran a temas que pudieran agruparse bajo un mismo código. Se obtuvo un total de 24 códigos o temas principales que se distribuyeron en 4 metacategorías: (a) Ejemplos de acoso; (b) Factores que influyen sobre el acoso; (c) Roles dentro del acoso; y (d) Soluciones para el acoso.

La categoría de ejemplos de acoso incluye: (1) ataque al profesor/saboteo, (2) acoso físico ente jóvenes, (3) amenazas, (4) burlas/ sobrenombres, (5) bromas y (6) acoso sexual.

La categoría de factores que influyen sobre al acoso incluye: (1) definiciones de acoso, (2) estructura y funcionamiento del colegio, (3) diferencias de género, (4) rol de los padres y (5) pertenencia al grupo.

La categoría de roles dentro del acoso incluye: (1) rol de la víctima, (2) rol del observador y (3) rol del acosador.

Finalmente, la categoría de soluciones para el acoso enumera 10 soluciones que pudieron inferirse del discurso de los entrevistados.

Todos las frases asociadas a sus respectivos códigos se encuentran anexas al presente trabajo, mas no las entrevistas originales por motivos de confidencialidad. (Ver Anexo I).

1- Ejemplos de acoso:

Dentro de este conjunto de códigos se agrupan todas las frases en donde los participantes describían anécdotas que pudieran ser clasificados dentro de la definición de acoso escolar, tomando en cuenta: intencionalidad, el daño que le causa a la víctima, la incapacidad de defenderse de la víctima y la persistencia, la cual se observó en frases que dieran a entender que ocurrían frecuentemente. Ejemplos: “lo hacen todo el tiempo”, “Se la pasan chalequeando”.

1.1- Ataque al profesor/saboteo: este código agrupa las frases que hacen referencia a todas las manifestaciones de acoso escolar dirigidas hacia el personal docente, como: jubilarse, no prestarle atención al profesor o faltarle el respeto.

Entrevista estudiante víctima:

“O sea, bueno... hay veces que... por lo menos que se... que si bueno ellos que si ‘ay, no vamos a hacer esta actividad, vamos a jubilarnos’. Si todos lo quieren hacer, bueno, algunos lo hacen los que son la mayoría... o... que se la pasan chalequeando a los otros muchachos. Y o dicen vamos a faltarle el respeto=empiezan a faltarle el respeto a un profesor y entonces comienzan todos.”

1.2- Acoso físico entre jóvenes: este código agrupa las frases que hacen referencia a las agresiones físicas como manifestación del acoso escolar.

Entrevista personal directivo:

“Entonces ¿Qué pasa? Cuando yo no estoy se dan ese tipo de eventos. Esta mañana se dio uno, (?) con los de 4to año (..) y yo le digo al muchacho: ‘Ajá, los expulsaron porque agarraron a cachetadas a uno’ (..) le dieron lo que normalmente hacen todo el tiempo (.) o los dichosos lepes en la frente.”

1.3- Amenazas: este código agrupa las frases que hacen referencia al anuncio a la víctima de que se le va a cometer un daño físico como manifestación del acoso escolar.

Entrevista a maestro-representante:

“Que un niño le había dicho que lo iba a lanzar por las escaleras pa' abajo. Que lo iba a matar y lo iba a lanzar por las escaleras para abajo. Y me acuerdo, no sé si estaría en tercer grado o en cuarto=las manos eran frías. (..) Pero para que tú veas que desde tan chiquitos (.) ya eso es como... el día a día pues.”

1.4- Burlas/ Sobrenombres: este código agrupa las frases que hacen referencia a las etiquetas verbales peyorativas como manifestación de acoso escolar.

Entrevista a estudiante acosador:

“Por ejemplo, (..) tiene la nariz choreta: [Inv:mjm], ‘nariz chueca’ [Inv:ok] y la chalequean, y hacen chistes burlones sobre eso. (..) [Inv:mjm] ¿ah? Obviamente, quizás la

persona que lo está haciendo tiene bastantes defectos, (..) ¿Ah? Pero los que se están... o sea... eso es...normalmente uno no chalequea uno solo, [Inv:mjm] sino que chalequea un grupo de 3 o 4 (..) ¿Verdad? [Inv:mjm] y uno dice la cosa y los otros 4 se ríen. (..) [Inv:aja] y obviamente, la persona que está siendo chalequeada, por más que conteste diciéndole, por ejemplo, el que lo está chalequeando tiene un pie malo, y le dice: (..) ‘pata chueca’ [Inv:aja] y obviamente no va a causar el mismo efecto, porque ella se va a reír, ella sola, (..) y entonces obviamente los otros 4 se van a unir como no nos importa, (..) y te vamos a seguir chalequeando.[Inv:claro] pero.... pero normalmente, (..) es por defectos, o alguna cosa que hiciste mal y se burlan de ti.”

1.5- Bromas: este código agrupa las frases que hacen referencia al sometimiento a la víctima a bromas que le general malestar y que hacen reír a los observadores como manifestación de acoso escolar.

Entrevista a estudiante víctima:

“Pero así... a veces bueno=en estos días pasó con una muchacha que le tiene pánico a las cucarachas. (..) Entonces bueno, le agarraron los muchachos y le agarraron una cucaracha y empezaron a echarla por todo el salón. Cerraron la puerta y la encerraron, y ella empezó con unos gritos ahí. Y... y después, esto, comenzó... comenzaron los demás ‘ah, que no sé qué’ a gritar ‘¡Lánzasela, lánzasela!’’. Y después se la metieron en el bolso, toda la broma.”

1.6- Acoso Sexual: este código agrupa las frases que hacen referencia al contacto sexual no deseado como manifestación de acoso escolar.

Entrevista a estudiante observador:

“A mí una vez me pasó que había un chamo=pero hace años, yo estaba como en séptimo, que siempre me faltaba el respeto. (..) Me tocaba. (..)”.

2- Factores que influyen sobre el acoso:

Dentro de este conjunto se han agrupado aquellos códigos que aluden a elementos que se han considerado relevantes para entender la manera particular en la que se presenta el acoso escolar dentro del grupo estudiado.

2.1- Definiciones de acoso: dentro de este código se agruparon aquellas frases que expresan la manera en que las personas entrevistadas conciben al acoso, la cual puede variar desde considerarlo como parte de una demostración de confianza entre quienes lo hacen hasta la negación de su existencia. Son frases en donde se puede apreciar la distinción de un límite entre el chalequeo “normal”, “amistoso”, el acoso negativo repetitivo, o la negación total de que exista alguna situación irregular.

Entrevista a estudiante acosador:

“Inv: Ok (..) y las personas a que chalequean ¿cómo crees que se sienten?”

“Part: Depende, depende... (..) Depende a que extremos llesves el chalequeo.”

2.1.a- Chalequeo negativo/ repetitivo: en esta categoría se agruparon aquellas frases que muestran una tendencia de los entrevistados a evaluar como negativo el chalequeo constante a una persona. Son frases en donde se aprecia que los entrevistados ubican el límite entre “chalequeo” y “acoso” en base a lo reiterativo de las acciones.

Entrevista a estudiante víctima:

“O sea que ya como que ya fue bueno que lo dejen hasta ahí, ya... ya ha pasado bastante tiempo desde que... desde que han chalequeado. Han chalequeado bastante y ya como que déjenlo así. O sea como que les molesta porque, por lo menos hay una muchacha y ella como que ‘ay no, déjenla así, ya dejen de estar fastidiando, no fastidien más, si quieren molesten a otra persona’ porque eso se ve feo, como que les molesta que estén... esto... molestando a la otra persona. Y les llaman la atención cuando hay mucho, porque no es para eso.”

2.1.a.1- Naturaleza reiterativa del acoso: bajo este nombre se agruparon aquellas frases donde se ve expresada la característica del acoso escolar como acciones que son

repetitivas y constantes. Se asocia con lo sistemático del acoso dentro de la definición de la APA y de Olweus.

Entrevista a estudiante víctima:

“No. Yo creo que no. O sea, ellos lo dejan de hacer unos día y después vuelven a hacerlo. Porque eso ya había pasado anteriormente. Y se dejó unos día y después volvieron a comenzar.”

2.1.b- Chalequeo inexistente/ postura negadora: bajo este nombre se reunieron aquellas frases donde se aprecia una tendencia a referirse al acoso como algo que no es un problema del colegio sino algo que puede ocurrir pero en otros colegios y lugares. Fue una postura que se apreció principalmente en las entrevistas a la directora y a la dueña del colegio.

Entrevista a personal directivo:

“Aquí el trabajo no es fácil; y aun así (.), vuelvo y te digo: la convivencia está dentro de los parámetros normales.”

Entrevista a dueña del colegio:

“Sí pero no. Aquí no hay. Yo sí he escuchado comentarios de otros colegios, pero no. En este no. Gracias a Dios yo no he=gracias a mi Dios y ojalá Dios que siempre se mantenga así. Los ángeles que se mantengan (...)”

2.1.c- Chalequeo neutro/ costumbre: este código se refiere a aquellas frases donde los entrevistados reconocen al chalequeo como una parte habitual de su día a día, algo cotidiano a lo cual se adaptan, es decir lo espero y asumido como algo normal.

Entrevista a estudiante acosador:

“De que los que convivimos diariamente, yo no me molestaría, (..) porque se vuelve algo más, más que un chalequeo, una costumbre que ni a mí me molesta, (..) ni a los demás nos molesta pues.”

Entrevista a estudiante observador:

“Y aquí no sé (..) todos lo toman es normal, como un chalequeo como lo dije en un principio. Aquí nadie le para a eso. (.)”

2.1.d- Chalequeo positivo/ confianza: dentro de esta categoría se ubicaron aquellas frases que demuestran una visión de chalequeo como positivo en el marco de situaciones donde existe una buena relación de amistad y confianza entre las personas que se chalequean. Pudiendo ser mutuo y extenderse del nivel de pares hasta el nivel de relación estudiante-profesor.

Entrevista a estudiante acosador:

“Porque, (..) claro, ya tiene la suficiente confianza (..) como para... (..) para... (..) para... (..) para poder montar un chalequeo, o hablar con las demás personas, (..) poner sobrenombres; (..) y obviamente, ninguno nos iríamos a molestar, porque, o sea, una cuestión (..) de eso pues, es algo mutuo, tú me montas un sobrenombre, (..) yo te monto ahí otro, (..) nos reímos los dos, echamos broma y luego hablamos tranquilos.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Quizás... quizás, una persona externa, que no tenga nada que ver con el grupo, cualquiera podría pensar: ‘que falta de respeto son’, ¿verdad? O sea ‘¿Cómo le pueden decir sobrenombres al profesor?’ Pero claro, yo pienso que tendrías, (..) más bien, (..) enfocarte más, en ver más, la cotidianidad en el día a día; y te darías cuenta que: (..) no es un abuso y que una cuestión de amistad.... (..) que (..) que conlleva al sobrenombre sanamente. (3seg)”

2.2- Estructura y funcionamiento del colegio: dentro de este conjunto se han agrupado aquellos códigos que reflejan la dinámica usual del colegio estudiado, abarcando aspectos disciplinarios, roles de los maestros y el directivo y el papel que cumple la ley dentro de este funcionamiento.

2.2.a- Disciplina en el colegio:

Este conjunto agrupa aquellos elementos que permiten conocer el funcionamiento del colegio en cuanto a orden y cumplimiento de normas y elementos que se relacionan con este funcionamiento.

2.2.a.1- Ambiente de desorden: dentro de esta categoría se agrupan aquellas frases de las entrevistas donde surgen descripciones del colegio que dan la impresión de un ambiente donde no se cumplen las reglas y no hay quien vele por su cumplimiento.

Entrevista a estudiante víctima:

“Sí, por lo menos aquí están prohibidos los celulares, los audífonos y las cartas. Bueno, hacen todo eso (...)”

2.2.a.2- El límite de las funciones del personal: en este código se reunieron frases donde personal del colegio manifiesta estar consciente de que ha habido algún problema de disciplina mas no actúa para solucionarlo por considerar que el problema no está dentro de sus tareas o estar ocupado y no tiene autoridad o capacidad para resolverlo.

Entrevista a maestro-representante:

“Y me preocupa por él, pues. (..) Y lo veo de lejos y quisiera hacer más, pero no puedo, (.) de verdad no puedo, porque (..) tengo que estar pendiente de mis niños, (.) ya eso no me pertenece a mí (..). Aunque le he llamado la atención a muchos muchachos, pero igualito: ‘O sea ¿Quién eres tú?’”

Entrevista a personal directivo:

“Me pegan un grito ‘¡Profe! (..) ¡Venga! (..) ¡Qué salgas! ¡Qué un niño de cuarto (.) con un niño de quinto (.) se van a entrar a golpes!’. Entonces yo le digo: ‘Bueno, no puedo, o sea, yo dos cosas no puedo atender’. Inv:Claro]. –‘La señora está molesta (..) y mis amigos se están dando palo allá afuera. (Silencio de 1 segundo) Vayan ustedes (.) y los controlan, porque yo (..) no puedo. O sea yo (..), hasta aquí llegan mis funciones pues.’”

2.2.a.3- El límite del colegio/ “lo espero afuera del liceo”: esta categoría abarca aquellas frases que manejan el perímetro del colegio como un factor que regula el nivel de violencia. Los estudiantes evitan conflictos violentos dentro del colegio para evadir las consecuencias, y el personal directivo no interviene sobre conflictos fuera del colegio por no estar dentro de su responsabilidad.

Entrevista a estudiante acosador:

“Cuando él entro, lo primero que hace, es gritarme y decirme: ‘No, que tal, que guarda el teléfono, que tú eres un abusador’. Ese día me pare y le dije: “No me vuelva a gritar, o si

no vamos a tener un problema, tú y yo, de caballero a caballero, y yo lo espero abajo, yo lo espero afuera del liceo, para que no sea problema de la institución”.

Entrevista a personal directivo:

“Profe que es ahí, que...”(..) Claro, a mí el Ministerio me dice legalmente que (..), la LOPNA (..) me especifica que, tú lo lees y dice que (..) la responsabilidad de la institución va (..) de 50 a 100 metros. Entonces, (..) (sonríe) cuando se van a agarrar ahí en la plaza, (..) eso no corresponde (.) a mí. Entonces, (..) bueno salió R: ‘no sé qué, no sé qué más.’ - ‘No R, (..) vaya usted.(.) Si se dan palo, (..) después que se den palo, (.) los separa y me los trae(..) y vemos a ver qué fue lo que pasó.’ Claro, cuando ella llega, (..) inmediatamente: ‘¡Que D que no sé qué!’ (..) Y ellos empezaron, rebobinar, pum. Hablaron no sé qué, (..) y no hubo tal pelea. Sin embargo (.) yo lo anoté para hablar con los dos. Los que iban a generar. Entonces lo agarre a uno, (..) y no sé qué, no sé qué más: ‘No profe ya solucionamos el problema.(..) No se preocupe, (.) que no sé qué. (..)Ya hablamos. Este, fue un impase.’”

2.2.b- Rol de la ley: bajo este nombre se agruparon frases que permitían ver el impacto del sistema legal sobre el funcionamiento del colegio. Específicamente la Ley del Trabajo, que afecta la manera en que se contrata y despide al personal docente; y la LOPNA que incide sobre las interacciones maestro-alumno.

Entrevista a personal directivo:

“Además estamos atados, porque nosotros las (..) instituciones (..) privadas; y así se lo digo a todos los entes públicos y privados y a todo el mundo que me pregunta: estamos atados de manos (.) con la dichosa ministerio del trabajo (silencio de 2 segundos). Que si yo contrato a algo, (.) así sea tenga problemas psiquiátricos, sea chiflado, (.) o lo que sea me la tengo que calar; tengo que buscar las mil formas para que esa loca salga de aquí (..), en supuesto caso que tenga problemas [Inv:mjm] ¿entiendes? (..) psiquiátrico. Entonces eso es otro (.) dolor de cabeza, (..) ver cómo hago para poderla sacar, o para poderla cambiar.”

Entrevista a personal directivo:

“Él me denuncia en un momento determinado (..) por su novia, (..) que me denuncie por maltrato. Chévere. Estamos... Agarro cartera y todo ¡vámonos! Estoy denunciada por maltrato.”

2.2.c- Rol del personal directivo: esta categoría incluye aquellas frases de las entrevistas que muestran al directivo, específicamente a la dueña del colegio y a la directora, como autoridades cuya presencia, más que la de los docentes, sirve para disminuir la incidencia de episodios de chalequeo u otro tipo de problemas dentro de la institución.

Entrevista al personal directivo:

“Por ser adolescentes (.) por ser (.) más bien astutos saben: ‘D. no (.) está, no me van a (.) sancionar, me puedo escabullir, (.) me puedo hacer esto, porque con este hago eso’ es lo mismo...es el mismo juego que con los profesores, el mismo problema que con los profesores (..) ¿Ves? ‘D con este hago, con este aquel, (..) Con este Le salto por la cabeza, con este esto’ (.) y total, (..) este no hace nada, lo pone en la carpetica y D se (silencio de 2 segundos)...eso por allí.”

Entrevista al personal directivo:

“Aquí posiblemente (..), yo pudiera decir, un 90 o un 80%, (.) la figura de autoridad para ellos, soy yo (silencio de 1 segundo) [Inv:ok] (silencio de 1 segundo) como dirían en otros tiempo: el coco soy yo. [Inv: mjm] Cosa que no debe pasar (.), y yo se lo digo a ellos (..): ‘Aquí todo el mundo debe ser figura de autoridad; todos, los que ejercemos la autoridad,(.) Tenemos que ser para ellos la autoridad’. [Inv:mjm] La autoridad no significa, que voy a...a ser punitiva; es que sencillamente (.) yo necesito de usted, de ustedes (.) el respeto, (..) para que haya una mejor convivencia (silencio de 2 segundos) [Inv:mjm].”

2.2.d- Rol de los maestros: esta categoría incluye códigos relacionados a descripciones del funcionamiento usual de los maestros dentro de la institución.

2.2.d.1- Escaso dominio de grupo: dentro de este código se han agrupado frases que reflejan la poca autoridad y control que ejercen los maestros sobre sus alumnos.

Entrevista a estudiante acosador:

“Por lo menos, (..) hay profesores, también, (..) que saben extremadamente bastante del tema, pero dominio de grupo no tienen. [Inv:ok] (..) Como era el profesor de química, (..) que trabajo aquí; el a mí me decía, porque (..) o sea, como te estaba diciendo, (..) a mí muchos me hacen caso ¿verdad? Ehh él me decía: ‘cónchale J, díles que hagan silencio y tal’ porque, o sea él sabía... a mí me encantaba como él daba las clases, porque él sí sabía, y dominaba bastante, (..) pero la atención del grupo, no la llamaba. (..) O sea, no era un profesor que llegara y dijera: ‘silencio muchachos, hoy vamos a ver tal tema’, y todos se quedarán copiando, (..) sino que en la mayoría de esas clases, lo que prestabas atención (..) éramos 5,6,7 máximo.”

2.2.d.2- Ausencia de planificación de actividades: esta categoría incluye frases relacionadas a las clases impartidas por los maestros y la forma en que son recibidas por el grupo, incluyendo tareas que consideran aburridas o tareas breves que muestran un mal aprovechamiento del tiempo de clase.

Entrevista a estudiante acosador:

“Obviamente, (..) cuando llegan profesores que no lo hacen por...que (..) lo hacen por necesidad y ese tipo de cosas, (..) normalmente ehh nos aburrirnos con facilidad, [Inv: aja] (..) y obviamente, ehh...las clases...ehh...(..) se vuelven fastidiosas, y claro, obviamente, el chalequeo aumenta.”

Entrevista a estudiante víctima:

“De estar haciendo nada. (..) Pero no... aquí no sé, como que ellos no le paran mucho a eso. Y muy esteriote- los profesores también hacen cosas como muy muy simples, o sea, no... no es mucho... como mucha... actividad en general no. Por lo menos con una profesora ahora era=ella se=por lo menos hacemos que si un taller y lo hacemos en... media hora, una hora, y las otras dos horas=bueno, son tres horas, y las otras dos horas bueno pasamos a no hacer nada.”

2.2.d.3- Personal poco calificado: dentro de esta categoría se han agrupado aquellas frases que reflejan la impresión de los entrevistados de que uno de los problemas a los

cuales se enfrenta la institución es el no contar con personal docente debidamente preparado.

Entrevista a personal directivo:

“¿Y cuál es la forma de yo resolver eso? (..) sacarlo; y entonces (..), buscar uno, buscar por aquí y buscar por allá (..), buscar en toda la sociedad (..) uno que realmente encuadre con lo que...con lo que las exigencias que quieran. Porque los que son, y los que están formados de esa manera, (..) ya están ubicados; (silencio de 2 segundos) [Inv:Claro] Los docentes (..), y los que no (..) hay que entrenarlos.”

2.2.d.4- Respeto y cercanía: bajo este código se ubicaron frases donde se destacaba la cercanía y el respeto entre los valores deseables en un buen maestro tanto para los estudiantes como para el personal directivo de la institución, el lograr ejercer autoridad mediante el establecimiento de una relación cordial y afectiva con sus estudiantes.

Entrevista a personal directivo:

“Los grupos son (..) diversos, son diversos en todos los sentidos; y si uno (..) no va (..) con pie de plomo, donde tú eres autoridad, y además le das afecto, (..) te fregaste (..), porque o sino no logras nada con ellos.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Es él que llega, da su clase, y pasa por alumno, alumno (..) preguntándoles: ‘¿entendiste? ¿Entendiste? ¿Entendiste?’ ¿Verdad?. Y no el profesor, que si tú me estás bochincheando, yo te voy a gritar, no (..) ‘¿tú me estas molestando mucho? Tienes una nota. ¿Verdad? En la carpeta ¿me sigues molestando? Bueno, (hacer sonar sus dedos) se me va de clase, (..) se me sale, se me sale y se me sienta por allá’ (..) y eso es problema de la institución, si se va del liceo, (..) o si lo van a tener retenido por ahí, sentado en coordinación, o no sé cómo, pero... pero un profesor, no es el que llega obstinado y te grita, (..) o sea, eso no es así.”

2.2.e- Proceso de admisión de los nuevos alumnos: esta categoría abarca aquellas frases que permiten describir el proceso de selección y admisión de estudiantes que aspiran estudiar en la institución. Permite notar como se admiten estudiantes con dificultades de

aprendizaje así como estudiantes que han salido de otras instituciones por problemas de rendimiento o conducta.

Entrevista a personal directivo:

“Estamos aperturados (..) a lo que nosotros llamamos integración (..), que es lo que se está transformando actualmente en lo que es la parte (..) de (..) de la educación especial (..) ¿Ok? No somos institución de educación especial, sino que (..) aceptamos (..) la integración.”

Entrevista a dueña del colegio:

“Mucha gente me dice: ‘No. Tú tienes que elegir el nivel del alumno.’ ¿Qué quieres tú? ¿Que le meta un PTJ? ¿Que me averigüe cómo es el niño? No puedo. Entonces a ti te dicen aquí con un muchacho. ‘Mira, ven, RO. Te traigo este muchacho que es buena conducta, todo chévere y tal.’ ¡Tú lo aceptas! Ah, no, le voy a meter un PTJ para que lo No señor.”

2.2.f- Ausentismo del personal docente y directivo: dentro de esta categoría se han agrupado frases que reflejan las frecuentes inasistencias del personal docente y directivo a la institución.

Entrevista al personal directivo:

“Yo no vengo ni lunes (.), ni martes,(.) ni jueves en la mañana.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Y cosas así de hecho, normalmente hay días que, normalmente pasa que tenemos déficit... déficit de profesores, que faltan que si de un día, faltan 3 profesores, todos tenemos clases que si 1 hora y media, nada más, y salimos a las 12, 12 y 45 (..).”

2.3- Diferencias de género: este conjunto incluye códigos relacionados a cambios en la modalidad o frecuencia del chalequeo en función del género de los participantes.

2.3.a- Modalidades de chalequeo particulares al género: bajo este código se agruparon frases donde se puede notar acciones distintas al momento de chalequear a los niños y a las niñas, notándose que el chalequeo físico se presenta sólo entre el grupo de los niños.

Entrevista a estudiante observador:

“Que todos los hombres le caían encima chalequeándola y diciéndole ‘mi amor’ y cosas así.”

Entrevista a estudiante observador:

“Porque por ejemplo, eh.. un compañero, RA., no sé si sabes cuál es... bueno, a él todos los días llegaban y le metían lepes y le decían groserías y lepes y lepes y lepes.”

2.3.b- Frecuencia asociada a los varones: dentro de esta categoría se han reunido aquellas frases que señalan que la incidencia de chalequeo, específicamente la cantidad de “chalequeadores”, es mayor dentro del grupo de los niños.

Entrevista a estudiante víctima:

“No. Normalmente más=bueno más que todo son los varones pero a veces hay que si tres, dos muchachas, que se meten así también a chalequear como por... querer estar ahí, como por los varones, querer estar echando broma, no sé.”

2.4- Rol de los padres: dentro de esta categoría se agrupan las frases que mencionan a los padres tanto en relación con el acoso escolar como con el funcionamiento del colegio.

2.4.a- Calidad de la comunicación padre-hijo: dentro de esta categoría se han colocado frases donde se puede apreciar el papel que juega el vínculo entre padres e hijo y el intercambio de información en torno al acoso escolar, ya sea permitiendo que el hijo busque ayuda al comunicar sus problemas al padre o de parte de los padres fomentando el respeto y el no acosar.

Entrevista maestro-representante:

“No sé, porque a lo mejor no le pararía. A lo mejor pensarían que son ellos y no son los hijos, no investiga y no (.). Porque a mi me viene mi hijo y me dice que un chamo lo está pateando todos los días el rabo, o me lo está insultando todos los días, yo me pongo pilas, yo no voy a... no se te ocurra, o sea, me presento con (golpea la mesa), mira. Un momentico. ¿Usted que? ¿Qué es lo que está pasando aquí? Pero aún hay muchas mamás que a lo mejor lo oyen y piensan que es mentira del chamo, pues. Y no no, no toman las

medidas necesarias para hacer, para parar eso, porque si tu lo dejas correr, hijo, es no tiene fin.”

Entrevista maestro-representante:

“Y a mi hijo todos los días le digo, desde que esta pequeño, pues, que: ‘Si él tiene esos zapatos, (.) es que a lo mejor no puede tener otros; si tiene esa ropa, es que porque a lo mejor, esa es su única ropa, y que no hay que burlarse de esas personas (.) porque tiene esa ropa’.”

2.4.b- Intervención de los padres en el colegio: dentro de este código se han agrupado frases que permiten ver el grado en que los padres se involucran con el colegio y la naturaleza de sus intervenciones.

Entrevista a estudiante observador:

“Inv: ¿Y qué pasó cuando vino la mamá al colegio?”

Part: Habló y... dejaron y... lo dejaron como por un tiempo y después volvieron a fastidiarlo.”

Entrevista a dueña del colegio:

“Eh, ponte tú, de 165 alumnos... 25 papás. A ellos no les... o sea yo digo que no les importa la vaina.”

Entrevista a personal directivo:

“Ellos son de 4to (.) y ellos persiguieron al de segundo año (..) y le dieron unos lepes acá abajo. (?) Bueno nada que se generó una alharaca, una cosa, una pelea; y la mamá del niño, el de segundo año, (.) es hiper delicada; (..) entonces (.) se decide expulsar a estos cuatro (.), a estos dos.”

2.4.c- Sentimientos de los padres ante el acoso: este código fue asignado a frases que representaran los sentimientos de los padres ante el acoso escolar.

Entrevista maestro-representante:

“Y veo que eso es injusto, y me da mucha lástima con...no tanto lástima, sino que me pongo en el puesto de él, y a mí no me gustaría (..) que me hicieran eso, o que fuera mi hijo.”

2.5- Pertenencia al grupo: dentro de este conjunto se están incluyendo aquellos códigos que hacen referencia a la integración de los alumnos como miembros del grupo y de cómo se establece la relación entre ellos para decidir quien será la persona elegida para “chalequear”.

2.5.a- Acoso como consecuencia de no integrarse: bajo este nombre se reunieron aquellas frases que permiten notar cómo el acoso escolar surge como respuesta del grupo cuando otras personas tanto estudiantes como profesores no logran acoplarse al grupo.

Entrevista a estudiante víctima:

“Pero ellos siguen chalequeando y chalequeando y entonces mientras yo no me involucre más con ellos y no comparta más con ellos, ellos no van a dejar de chalequear.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Él estaba sentado en la parte de atrás del salón, y en la parte de adelante, ¿verdad? O sea como que: ‘ah ¿tú me vas a poner mala nota? Bueno, si va, ponme mala nota, pero, yo, tu clase, no la voy a ver’. Porque, (..) es que yo no voy a ver una clase, ¿verdad? te voy a prestar atención, para que, cuando tú me vayas a evaluar, (..) me quieras poner la nota que a ti te parezca y no la que tengo. Y entonces ese día, (..) ehh... empezaron a hablar, tal, y él se obstino, y salió, el sale.”

2.5.b- Integración al grupo: las frases que se han reunido bajo esta categoría muestran la manera en que los participantes incorporan la conducta de chalequear como estrategia para acoplarse al grupo.

Entrevista a estudiante acosador:

“Claro, que obviamente, si tú no (.) en-eres una persona que no está acostumbrado a eso, y cuando llegas se comienzan (..) a meter contigo, como muchas veces pasa, porque eres (..) el nuevo, tal, y te buscan un sobrenombre, y se empiezan a reír de ti; (?) quizás te (..) sientas incomodo, porque tu no (..) vas a saber si contestarle con otro sobrenombre, si reírte de (.) lo que ellos le digan a otras personas, porque tú no sabrás ehh exactamente como es el (..) movimiento, pues, [Inv;claro] dentro de esa institución; claro, con el tiempo (..) ya tú te iras dando cuenta, que tu chalequeas, que si estas en un salón, como por

ejemplo como (.) es el mío, que tu chalequeamos y ninguno se molesta ¿verdad? va (..) llegar el momento, que no vas a tener miedo a chalequear a alguien, pensando que se va a molestar o que te vas a tener que entrar a (..) golpes, sino que vas a chalequear, te vas a reír él, (..) se va a reír, te va a decir algo, y todo va a ser, todo va quedar en una risa y un juego, y (..) pero, eso conlleva un tiempo, pues.”

Entrevista a estudiante observador:

“Pero ella no habla con nadie. En cambio nuestro nuevo compañero que tiene hasta menos tiempo que ella, él ya entró en entorno, él ya está más con nosotros=chalequea con nosotros, y ya.”

2.5.c- Lealtad al grupo: bajo este código se han agrupado las frases que muestran la diferencia al chalequear entre quienes comparten confianza y forman parte del grupo y aquellos que no.

Entrevista a estudiante observador:

“Hay muchas peleas y conflictos porque hay otras personas de otros salones que si son... que si... (.) o sea, nosotros con los de nuestro salón sí lo tomamos de buena manera porque ya nosotros jugamos así pero cuando ya es con otro salón ya la cosa es diferente (..) y por eso siempre hay peleas.”

Entrevista a estudiante acosador:

“¿Por qué? Porque más... que más... que más... más (..) que el chalequeo, (.) más que todo, te conviertes algo, que es como decir lealtad (..) o sea tú me ayudas, yo te tengo que ayudar (..) [Inv:claro] claro, porque si somos amigos ¿verdad? [Inv:mjm] Llegamos... (..) exacto, llegamos a un conjunto de amistad ¿verdad? y si somos amigos de verdad ¿Verdad?, [Inv: mjm] Ni tú me tiras, ni yo te tiro, yo no voy a hacer nada para sabotear tu trabajo, ni tú vas a hacer nada para sabotearme mis estudios. (..)”

3- Roles dentro del acoso:

En esta categoría se agruparon aquellos códigos en que los participantes hacen referencia a la noción de que existen diferencias entre los distintos participantes del acoso

en cuanto sus características definitorias, sentimientos y las explicaciones a por qué actúan como actúan.

Entrevista a estudiante observador:

“Tú sabes, siempre va a existir eso. El grupito de los mala conducta, el de los inteligentes, el de los que no hacen nada y el de los tontos que no hacen nada y eso.”

3.1- Rol de la víctima: Hace referencia al lugar que ocupan las personas que son objeto de acoso dentro del grupo y la institución, en cuanto a los sentimientos percibidos, la forma como se enfrentan ante las situaciones de acoso, sus características, y las posibles razones atribuidas al “por qué” son víctimas del acoso.

Entrevista a estudiante víctima:

“Hay un muchacho que casi no lo he visto, creo que se llama R. pero el no sé, él es como muy raro, muy diferente. O sea, porque, no sé, el aspecto de él es como que... que él es muy... como muy cerrado. Y después el casi que como que no viene, como a venir al colegio como hacer nada... y no sé, a veces se viene al colegio y se va, y así, y ellos por lo menos por la forma de vestir y como la forma que es él, tal vez digo que sea por eso que lo chalequean, no sé.”

3.1.a- Sentimientos de la víctima: este código se refiere a las etiquetas verbales que describen las emociones que sienten o que pudieran estar sintiendo las personas catalogadas como víctimas al ser objeto de una conducta de acoso. De modo que los participantes de las entrevistas pueden reconocer que el ser víctima de acoso implica que las personas se pueden sentir:

3.1.a.1- Rechazo/ exclusión: dentro de este código se agruparon aquellas frases que recopilan los sentimientos asociados al deseo de pertenecer al grupo del salón o de estar por fuera del grupo.

Entrevista a estudiante víctima:

“Pero... pero sí me gustaría tratar de adaptarme mucho más a ellos para... querer hacer más lo que hacen ellos.”

3.1.a.2- Rabia/ impotencia: en este código se agruparon sentimientos de enojo e incapacidad de hacer algo para salir de su posición de víctimas.

Entrevista a personal directivo:

“Porque la rabia que le da y la impotencia que le da, (..) al no poder devolverle al que lo fastidió, (..) al que lo molestó, (..) un golpe, eso es fatal para él.(..)”

Entrevista maestro-representante:

“Me afecta, porque a veces digo: ‘¿Qué te hice yo? O sea ¿Qué te pasa? (Silencio de 1.5 segundos) ¿Qué te hice? ¿Acaso yo te he hecho algo?’ O sea (...) que es incómodo, aparte que es incómodo ‘yo no te hecho a ti nada para que tú me maltrates, me pises y me estés cazando que me resbale para...para...irme a acusar.’”

3.1.a.3- Malestar: en este código se agruparon aquellas frases que describen sentimientos asociados al daño que les genera el ser víctima de acoso escolar.

Entrevista a estudiante observador:

“A mi nunca me han agarrado como sopita pero me imagino que se sienta mal. Porque se sentirán como.. no sé. Tristes porque no se pueden unir.”

3.1.a.4- Incomodidad: dentro de este código agrupamos las frases que describen sentimientos embarazosos o de pena como consecuencia de ser víctimas de acoso escolar.

Entrevista a estudiante acosador:

“Porque hay veces, que por lo menos, (..) a... a la niña nueva E ¿verdad? (..) Hay veces que a la chalequean, y yo me imagino que ella se debe sentir incomoda.”

3.1.a.5- Humillación: en este código agrupamos las frases que describen sentimientos de desvalorización como consecuencia de ser víctima de acoso.

Entrevista a personal directivo:

“¿El que es agredido? (..) Mira,(..) generalmente ¿qué va a pasar? (..) ¿qué pasa? Que se sienten minimizados, (..) y más aún cuando no se saben defender. (..) Se sienten muy humillados.”

3.1.b- Características de la víctima: incluye aquellas cualidades que son adscritas al perfil de las víctimas, ya sean: físicas, sociales, cognitivas o de personalidad.

3.1.b.1- Tontico/ Dificultades cognitivas: hace referencia a la descripción de las víctimas como con personas con pocas capacidades intelectuales, menos “avispados”.

Entrevista a estudiante observador:

“Porque como es el tontico del salón se metían con él.”

3.1.b.2- Extraño/ Diferente sin justificación: en este código se agruparon las frases que hacen referencia a las características que describen a las víctimas como personas que se comportan distinto a lo esperado por el grupo, pero que por alguna razón forman parte de él, quedando excluidos de ser acosados aquellas personas que tienen una condición o diagnóstico que entra dentro de la definición de discapacidad del grupo, porque al ser tan diferentes no se relacionan con el grupo.

Entrevista a estudiante observador:

“No se pueden unir al ambiente. (.) Porque les cuesta mucho porque son diferentes.”

Entrevista a personal directivo:

“A mí me parece que más puede existir bullying con los alumnos que nosotros podemos catalogar normales(..), que con los que tienen alguna condición(..). O sea, los alumnos que tienen condiciones son más respetados (..) que los que son normales.”

3.1.b.3- Nuevo/ Fuera del grupo: en este código se agruparon las frases que describen a las víctimas como nuevas dentro de la institución, y por ende, no pertenecientes al grupo del salón, previamente conformado.

Entrevista a estudiante víctima:

“Sí, o sea, según dicen y que porque soy nueva y que no hago lo mismo que hacen ellos.”

3.1.b.4- Aislados/ Poco sociables: en esta frase se agruparon los códigos que describen a la víctimas como poco proclives a interactuar con sus otros compañeros.

Entrevista a estudiante acosador:

“También, por cuestiones de que ella es un poco asocial, (..) [Inv; mjm] no se integra bien al grupo ¿verdad? [Inv:ok] (Silencio de 2seg) y (..) pues, habla con pocas personas; (..) y a veces la chalequean.”

3.1.b.5- Sobrepeso/ Características físicas: en este código se agruparon aquellas frases que describían a las víctimas con rasgos físicos distintivos que los separaban del grupo, predominantemente la obesidad.

Entrevista maestro-representante:

“Es un muchacho gordo, (..) es un muchacho como que está metido en su mundo, (..) pues; [G:mjm] y no sé si tiene (..) algún tipo de problema (..) y veo que todos los muchachos que pasan, que están en la fila cantando el himno y se burlan de él (..).”

3.1.c- Explicaciones al comportamiento de la víctima: este conjunto de códigos hace referencia a las razones percibidas los entrevistados por la cual las personas ocupan el rol de la víctima dentro de los episodios de acoso.

3.1.c.1- Culpabilización de la víctima: en este código se agruparon las frases que hacen referencia a las víctimas como responsables de generar y propiciar las situaciones de acoso de las cuales son víctimas, tanto en el caso de los estudiantes como los maestros acosados.

Entrevista a dueña del colegio:

“Si no tienen dominio de grupo tampoco es culpa de los muchachos sino también de ellos. O sea, uno como decente se tiene que dar a respetar. Para que los chamos te respeten y tengas tú dominio de grupo.”

Entrevista a personal directivo:

“Ese es el gran problema acá: el dejar, (..) el dejarme que a mí me manipulen de esa manera. (..) Porque el bullying existe, por esto, por estos muchachos que son débiles. (..) Porque si no, no existiera.”

3.1.c.2- Problemas familiares / personales: en este código se agruparon aquellas frases que asociaban el hecho de tener conflictos con la familia o a nivel personal con ocupar el rol de víctima de acoso escolar.

Entrevista a estudiante observador:

“No. Problemas familiares. Que a ella le ha costado mucho lo que es estudiar porque la... la familia... (.) la trataba mal donde ella vivía antes y por eso se vino para acá desde Valencia. Porque ella dejó a la mamá por allá en el Zulia y al papá porque estudiar se le hacía muy difícil allá.”

3.1.c.3- Incapacidad de defenderse: dentro de este código se agruparon aquellas frases que asociaban el hecho de no defenderse ante las situaciones de acoso, ya sea por miedo o por no saber cómo detenerlas, como explicativas de ser víctima de acoso escolar.

Entrevista maestro-representante:

“Y no la exteriorizan porque ¿sabes? ¿Qué pueden hacer ellos contra un batallón? Porque me pueden venir cuatro personas a atacarme a mi y si yo no soy violenta (.) me dejo la primera vez, y me dejo la segunda, la tercera porque (.) no vivo en ese mundo y me da miedo que me vayan a hacer algo peor. ¿Y si son muchos muchachos más? Pues que pueden estar pensando, en tener miedo. Es tener mucho el miedo. Y es tanto el miedo de comunicárselo a sus padres, como su miedo interior pues.”

3.1.d- Formas de lidiar con el acoso por parte de las víctimas: este conjunto reúne a los códigos que se refieren a los comportamientos que llevan a cabo, o que los entrevistados perciben que llevan a cabo, las víctimas para enfrentarse ante las situaciones de acoso, independiente de su efectividad.

3.1.d.1- Agresión/ Autoagresión: dentro de este código se agruparon las frases que hacen referencia a maltratar a otros o a sí mismos como forma de manejar el malestar provocador por ser víctima del acoso escolar.

Entrevista maestro-representante:

“Al final si te agarran con uno, no tienes vida, hijo. No tienes vida, ese muchachito no va a ver luz; porque hasta que no le den un `parao'. Y si no voy a corre', corre', corre'; eso

sigue empeorando. Hasta que puede ser...hasta que un mismo muchacho traiga un cuchillo y se lo clave una aquí; porque ya estoy harto, (..) y con razón ¿sabes? Porque nadie lo escucho, nadie le puso un freno a eso, y puede llegar a esas consecuencias. O puede, de repente, llegar la mama a su cuarto, y encontrarlo ahorcado. (..) Porque a eso puede llegar esos muchachos, o lanzarse por una ventana; simplemente, porque se están burlando de él. (..) Porque su autoestima se la están pisoteando, (..) y no es justo, no es justo hijo.”

3.1.d.2- Acudir a los profesores: en este código se agruparon las frases que describen el contactar a los maestros para que intervengan como medida para detener el acoso.

Entrevista a estudiante víctima:

“Como que busco a los profesores para que les llamen la atención a ellos para que me dejen.”

3.1.d.3- Acudir a los padres: en este código se agruparon las frases que describen el contactar a los padres como medida para detener el acoso.

Entrevista a estudiante observador:

“Yo llegué un momento=yo siempre le metía su golpe pero llegó un momento que yo me molesté tanto que le dije a mi mamá y casi lo denunciemos para que dejara el fastidio. Y ya desde ese día ese hombre no me molestó más, pero es incómodo.”

3.1.d.4- Ignorar al acoso: en este código se agruparon las frases que hacían referencia a no responder ante situaciones de acoso como manera de detener al acoso.

Entrevista a estudiante víctima:

“Pero no, o sea, a veces... a veces hast - pero a veces trato de no pararles y normal. O sea, se calman algunos y otros vuelven a seguir y eso, pero... (.)”

3.1.d.5- Aislarse / huir: en este código se agruparon las frases que describen el alejarse de su entorno social y del contexto donde surgen la situaciones de acoso como medida para detener el acoso.

Entrevista maestro-representante:

“Pero esos muchachos, (..) no piensan así, ellos se van encerrando cada día más en ellos, y es cuando llegan a su casa, y no le cuentan a sus padres que está pasando. Y es cuando ahí viene el problema, que puede suceda algo peor; (..) porque a lo mejor de repente tú no sabes porque tu hijo no quiere volver más al colegio; (..) o porque tu hijo saca malas notas; o porque tu hijo, de la noche a la mañana, (..) tiene una actitud diferente; y no sabes que tu hijo te lo están atacando; tanto verbal, (..) como haciéndole cualquier tipo de barbaridades. (..) ¿verdad?”

3.2- Rol del observador: este conjunto agrupa códigos que se refieren al lugar que ocupan las personas que si bien no ejecutan las conductas de acoso de forma explícita, ni son objeto de tales conductas, las presencian. Son códigos que reúnen frases que describen las características, sentimientos que los entrevistados les atribuyen y las explicaciones que dan al por qué ocupan el rol que ocupan en la dinámica de acoso.

Entrevista maestro-representante:

“O sea, también aunque sea camuflageadito, aunque sea solapado, esos también tienen que ver porque ellos están también colaborando a que se paren al lado y vean que al que le están lanzando piedras, que se están riendo, que están (..) como apoyando. Se siente como que son muletas de ellos para ellos atacar.”

3.2.a- Sentimientos del observador: se refiere a las etiquetas verbales que describen las emociones percibidas que sienten o que pudieran estar sintiendo las personas catalogadas como observadoras al ser testigos de una conducta de acoso.

3.2.a.1- Lástima / Empatía: hace referencia a las frases que describen sentimientos asociados a ponerse en el lugar de la víctima y sentir malestar al ser testigo de episodios de acoso.

Entrevista maestro-representante:

“O sea, me imagino que se sienten mal. Pero como para entrar al grupo de los chéveres (..) los apoyan, pues. Pero estoy segura que se sienten mal.”

3.2.a.2- Ajenos al conflicto: en este código se agruparon las frases que describen sentimientos de los observadores, asociados al no poder intervenir ante situaciones de acoso, por no sentirse parte de dichos episodios y por ende sin poder para actuar sobre los mismos.

Entrevista a estudiante observador:

“No, no. Nosotros dejamos porque no tenemos por qué meternos. Pero hace poco=hace como una semana y media, hubo un problema por eso mismo porque empujaron a un compañero y afuera se querían ver y casi se querían matar y eran dos personas. Nadie se metió.”

3.2.b- Características del observador: este código reúne aquellas cualidades que son adscritas por los entrevistados al perfil de los observadores.

3.2.b.1- Orientado académicamente: este código agrupa las frases que describen a los observadores, como estudiantes enfocados a prestar atención a las clases y participar en actividades escolares.

Entrevista a estudiante acosador:

“Y por lo menos, cuando hay veces que también, cónchale, son clases difíciles(..): química, física, que son un poco difíciles de entender, procuro (..) sentarme adelante, y muchas veces escucho gente chalequeando, a veces me molesta.”

3.2.b.2- Indiferencia/ no les importa: hace referencia a las frases que describen a los observadores como desinteresados en los episodios de acoso.

Entrevista a personal directivo:

“Qué pueden estar pensando y qué pueden estar sintiendo? (..) Nada. Nada, Porque si lo pienso o si ellos piensan, (..) en algo actuarían.No les importa. (..)Yo diría que no les importa. ¡Que se defienda! (..) ¡Qué aprenda a defenderse! Porque como no es ellos, (..) no les importa.[Inv:Claro.] (..) O sea, sencillamente los veo así. Su margen de solidaridad (..) es hasta callarse en algo grave. Pero a la hora de ayudarte tampoco te ayudan. (..) ‘Que le de palo a ese, total, ese no es mi problema.’ (..) Que es lo que pasa. (..) Es lo que

yo observo también. Que ninguno colabora y ninguno se mete. (..) Son muy, muy 'antiparabólicos'."

3.2.b.3- Evitan conflicto/ no se meten: hace referencia a las frases que describen al observador como poco dispuesto a involucrarse en problemas dentro de la institución.

Entrevista a estudiante observador:

"Es que es verdad, porque no les interesa meterse con una persona ni tampoco que se metan con ella así que prefieren evitarlo y nada más le quieren parar es a la clase."

3.2.b.4- Varían entre la aprobación o crítica del acosador: hace referencia a las frases que describen al observador como capaz de recibir positiva o negativamente el comportamiento del acosador.

Entrevista a estudiante víctima:

*"Inv: Cómo es la actitud del resto del grupo cuando estos dos te están molestando?
Part: Bueno, comienzan también a chalequear también con ellos. O... o no, y a déjenla tranquila que ella era nueva pero ya, o sea, se está adaptando al grupo, o... ya esta bueno de tanto chalequeo así. Y ellos se calman, o... a veces no le paran y siguen chalequeando."*

3.2.c- Explicaciones al comportamiento del observador: hace referencia a las razones para la conducta de quienes cumplen el rol de observador dentro de los episodios de acoso percibidas por los entrevistados.

3.2.c.1- Temor a la retaliación: hace referencia a las frases que agrupan el hecho de tener miedo a convertirse en una nueva víctima de acoso, como explicación de la no intervención de los observadores ante las situaciones de acoso.

Entrevista maestro-representante:

"'Mamá, yo estaba viendo y me daba mucha lástima.' (...) '¿Por qué no le dijiste'- y te lo digo con los ojos aguados, hijo, '¿Por qué no les dijiste, no le lancen piedras más?' 'Mamá, porque después la iban a agarrar conmigo.'"

3.2.c.2- No enfrentarse a la postura del grupo: hace referencia a las frases que agrupan el hecho de mantener el status de “chévere” asociado con estar dentro del grupo, como explicación de la no intervención de los observadores ante las situaciones de acoso.

Entrevista a personal directivo:

“Y entonces ¿Qué pasa?: ‘Que yo no voy a echarle tierra a mis amigos .Yo... Son mis amigos.’ Eso es bien difícil de trabajar. “

Entrevista maestro-representante:

“¿Cómo lo ven? Yo me imagino que (.) no les gustará. Pero.. para hacerse los chéveres como te dije antes. Porque los he visto al lado de él, hijo. Él lanzándoles piedras y el otro se queda quieto, y se ríen de él.”

3.3- Rol del acosador: hace referencia al lugar que ocupan las personas que realizan conductas de acoso en un grado mayor de reiteración que los demás compañeros dentro del grupo y la institución. Son códigos que reúnen frases que describen las características, sentimientos que los entrevistados les atribuyen y las explicaciones que dan al por qué ocupan el rol que ocupan en la dinámica de acoso.

Entrevista a estudiante víctima:

“Sí, dos más que todo. Los demás no sé como... a mí, más que todo son dos. Últimamente son=antes era como que todo el grupo y ahora más que todo son dos.”

3.3.a- Sentimientos del acosador: se refiere a las etiquetas verbales que describen las emociones que sienten o que pudieran estar sintiendo las personas catalogadas como acosadores al realizar una conducta de acoso.

3.3.a.1- Incomprensión/ “Impotencia” ante conflictos con la directiva: estas frases agrupan los sentimientos asociados a que el acosador se siente señalado más que sus pares en cuanto a incumplimiento de normas, siendo percibido como injusto.

Entrevista a estudiante acosador:

“’Bueno voy a terminar...a terminar de graduarme. Vamos a hacer las cosas bien, para evitar problemas’. Claro, (..) me quito la chaqueta, me quito todo. (..) Ahora veo gente con el pelo pintado ¿verdad? Con... con suéteres blancos; (.) que muchas veces que me pasan

por al lado, y le pasan por al lado (..) a las personas de la directiva [Inv: ok] y les digo: 'profe, mire'- (..) 'no, pero preocúpate por ti. Él es él, y tú eres tú' (..) son cosas que me dan impotencia, porque (..) o sea: ¿Qué me estas queriendo decir?, ¿Que yo no puedo y los demás sí?"

3.3.a.2- Satisfacción: se refiere a los sentimientos asociados al placer de llevar a cabo conductas de acoso.

Entrevista a estudiante acosador:

"Si a ti te chalequean, y tú te estas picando (..) [Inv: mjm] obviamente eso es lo mejor, o sea para el que él te está chalequeando eso es lo mejor (..) [Inv: aja] porque claro, lo estoy molestando ¿verdad? [Inv:mjm] (..) y me está parando."

3.3.a.3- Malestar/ Tristeza: agrupa las frases que describen sentimientos de malestar y tristeza en el acosador que se originaron previamente y se ven reflejados al momento de ejecutar una conducta de acoso.

Entrevista a personal directivo:

"Ellos muchas veces no saben (..) como (..) expresar ese...ese sentir tan mal, ese sentirme que no estoy bien; (..) de que estoy deprimido y tengo que decírtelo de alguna manera, 'de que tengo frustraciones chica (golpea la mesa), (..) y yo te la voy a pagar (golpea la mesa) con el que está al lado, (..) porque estoy frustrada. Porque sencillamente a mí, (..) mi mamá (..), no me entiende (..), equis' (..)"

3.3.a.4- Superioridad: en este código se juntaron las frases que hacían referencia a los sentimientos asociados a sentirse en una posición de mayor poder al ejecutar una conducta de acoso escolar.

Entrevista a personal directivo:

"Y los que agreden, (..) por supuesto que se sienten (..) ay superiores y todo aquello."

3.3.a.5- Rabia: dentro de este código se agruparon las frases que hacen referencia a sentimientos de descarga de rabia por parte del acosador al ejecutar conductas de acoso.

Entrevista a personal directivo:

“Rabia. (..)Puede haber rabia, (.) puede haber satisfacción o puede haber este...,(..) como decir...,(..) satisfacción,(..) o puede también... eso,(.) prácticamente es rabia (..) y sentir como agrado por causar ese tipo de daño (.) pues, (..) a quien haya sido.”

3.3.b- Características del acosador: son aquellas cualidades que son adscritas al perfil de los acosadores, ya sean: físicas, sociales, o de personalidad, que los participantes le atribuyen como definatorias.

3.3.b.1- Líder/ Manipulador: este código hace referencia al conjunto de frases que describen al acosador como alguien con poder de persuasión dentro del grupo, ya sea por que se le atribuyen características de líder o la capacidad para manipular.

Entrevista a personal directivo:

“Sobre todo hay un muchacho, (..) uno de ellos (.), que es el coman-que es el comandante (..) del regimiento, (..) que el comanda ante todo ¿ok? Y ya dejo de ser adolescente, y se convirtió en un adulto ¿ok? Entonces eso también, tampoco me conviene mucho, (.) ni me convence mucho; porque llega a la parte de la manipulación, y eso si no...de verdad que es bien difícil de manejar (..) pero generalmente ellos se sienten así(..); que uno no los escucha, que uno no los entiende, que uno la paga con ellos.”

3.3.b.2- Poderosos: este código agrupa las frases que describen al acosador como alguien en una posición de mayor poder dentro de la institución, ya sea por edad, tamaño o popularidad.

Entrevista maestro-representante:

“Los más chéveres, (.) ellos son la tapa del frasco, los demás son los estúpidos. O sea, (.) yo soy: ‘Mira le tire esto’ ‘Mira, (..)’, me disculpas la expresión, ‘que arrecho, mira ese chamo si es arrecho, mira-‘ y llama a los otros para que le tiren piedras ¿sabes? Y... (..)”

3.3.b.3- Actúan de forma intencional: hace referencia al carácter deliberado de los actos de acoso como atributo definatorio del acosador.

Entrevista a estudiante acosador:

“Si la agarramos con alguien, es que si una hora de chalequeo, y luego nos echamos a reír, y luego la agarramos con otro ,(.) y el que estábamos chalequeando le decimos: ‘vente, para que lo chalequees también’ (..) ¿verdad? por ejemplo: estoy chalequeando Yo, A, C y LL (.) por decir, y estamos chalequeando todos a J. por decirte algo, una hora trancado tal, J se obstina man, pero ya luego a la siguiente hora, (..) la agarramos que si con uno de los que estábamos chalequeando al principio, que si con LL y le decimos a(..)J: ‘ven descóbratela... descóbratela, y chalequéalo, y riéte, y búrlate’.”

3.3.b.4- Cruel / Lleno de odio: este código agrupa las frases que describen a los acosadores como “malos”.

Entrevista a personal directivo:

“Porque él está envenenado, envenenado. (..) Y tú te pones a ver y J es un muchacho, que yo diría que..., (..) que yo a veces me pongo a analizarlo a él, (..) en este momento, en el hoy, en el ahora. (..) Porque yo tengo conociendo a J desde hace 5 años. O sea, J para mí no es nuevo. (..) Y que él esté lleno, lleno de odio y de maldad, (..) a mí eso me parece feo, (..) a mí me parece que es malo para él. (..) Porque no lo va a llevar a nada, a nada, a nada.”

3.3.b.5- Ignora las normas: este código hace referencia a las frases que describen a los acosadores como poco dispuestos a seguir las normas de la institución.

Entrevista maestro-representante:

“Tienen amigos, y tienen la batuta. Yo lo veo a él con una chaqueta gris y nadie le dice a él que se quite la chaqueta gris. Y anda con una cara así como de mal encarado. O sea, como para que nadie le diga nada., de arrecho, sí. Y tu le dices, ¿Para dónde vas tú? Y entra al colegio el bicho y sale, ¿Y para dónde vas tú? Psst. Como si no estás hablando con él.”

3.3.b.7- Indiferencia: este código agrupa las frases que hacen referencia a los acosadores como desinteresados e indolentes ante las consecuencias disciplinarias de sus acciones y ante lo académico.

Entrevista a estudiante víctima:

“Sí, entonces no... hagan lo que hagan no les importa. No sé si son problemas que traen ya o como que todo les da igual, no sé. (..) Pero no sabría como decir porque... ellos todos o sea, así por lo menos no... o sea lo anterior, así les hagan los que les hagan ellos siguen lo mismo siguen lo mismo.”

3.3.c- Explicaciones al comportamiento del acosador: hace referencia a las razones percibidas por los entrevistados para que las personas ocupen el rol de acosador dentro de los episodios de acoso.

3.3.c.1- Adolescentes: este código agrupa las frases que atribuyen como explicación al comportamiento del acosador, el momento evolutivo que atraviesan.

Entrevista a personal directivo:

“Porque si estamos hablando de la convivencia general. (..) Su condición de adolescente, (..) también, (..) es un factor ¿ok? ¿Por qué? Porque (silencio de 1 segundo) ellos mismos por per se (..) son conflictivos.”

3.3.c.2- Diversión/ Búsqueda de distracción: este código agrupa las frases que hacen referencia a la distracción del aburrimiento como una explicación de por qué la persona ejecuta conductas de chalequeo.

Entrevista a estudiante acosador:

“Maneras de... (..) o sea, yo lo veo (..) como una manera de divertirnos, (..) o de romper el esquema de... (..)de lo que sería clases, clases, clases; y volver la clase un poco más divertida, (..) un poco menos aburrida, (..) menos tediosa, (..) pero claro, claro, sin pasarnos de los limites, pues. (..)”

3.3.c.3- Desquitar con el otro: este código hace referencia a las explicaciones atribuidas a que acosar es una forma del acosador de lidiar con sus propias inseguridades.

Entrevista a personal directivo:

“Eso le causa a él una cantidad de complejos que ¿cómo los va a manifestar? (..) Bueno, me meto con aquel que es flaquito, me meto con el otro que es ... ¡Porque le tiene rabia al mundo! Él quiere rebajar, él quiere ser cómo ellos.”

3.3.c.4- Problemas familiares/ Mala educación en casa: este código agrupa las frases que describen conflictos dentro del hogar, mala educación por parte de los padres y abandono como explicaciones de las conductas del acosador.

Entrevista a personal directivo:

“Existe otro número de niños, que posiblemente, (.) no tienen condiciones definidas (.) o (.) diagnosticadas; pero si tienen familias, (..) que podríamos llamarlas, familias (.) disfuncionales.

Entrevista a personal directivo:

“Entonces, (..) tú ves que si así (.) es en casa, (..) como nosotros aquí no vamos a tener problemas, [Inv:Claro.] (.) cuando la figura...¿Quiénes son las figuras de autoridad en cualquier ser humano? (..) Nuestros padres desde que nacemos. (.) Y si eso no está bien canalizado como yo te digo, (.) si ellos tienen problemas de familias disfuncionales, (..) problemas emocionales, (.) no hay figura de autoridad en casa, (..) el trabajo de nosotros es muy duro, (.) Es muy duro.”

3.3.c.5- Búsqueda de atención: este código hace referencia a aquellas frases que explican que el acosador ejecuta conductas acoso como modo de buscar atención de los demás.

Entrevista maestro-representante:

“Bueno yo creo que (Silencio de 2 segundos), para mí, se...se (..) porque es la forma como llamar la atención, y "yo soy el más chévere", "soy el más simpático". (.) Entonces voy a empezar con la burla para que todos: "ay este es el chévere" y por ahí se vaya pues.”

4- Solución para el acoso:

Describe las percepciones de los participantes sobre la viabilidad o no de reducir el acoso escolar, incluyendo, a su vez, propuestas de los entrevistados sobre cómo hacerlo.

4.1- Expulsar a los estudiantes conflictivos: este código, hace referencia a aquellas frases que describen la propuesta de sacar de la institución a los acosadores como medida para reducir el acoso.

Entrevista a estudiante víctima:

“O sea será cambiarles de colegio y seguirán en el otro colegio en lo mismo. Tendrán ellos el problema entonces.”

4.2- Ignorar a los acosadores: este código agrupa las frases que proponen no prestarle atención al acosador como medida para reducir el acoso.

Entrevista a personal directivo:

“Eso es como el que se mete contigo y te dice mil veces sobrenombre(..). Va a llegar un momento que se va a obstinar. ‘Ay pana... Ay dale...’ (..) Llega un momento que no me están prestando atención. (..) ¿Qué pasa? Le haces extinción.”

4.3- Comunicación alumno-alumno: agrupa las frases que describen los acuerdos entre los alumnos como una forma para lidiar con el acoso, ya sea negociando con el acosador o formando alianzas entre víctimas y observadores.

Entrevista a personal directivo:

“Yo a veces les digo a ellos: (..) ‘si ustedes agarran y todos se pusieran de acuerdo (..) y neutralizaran al que echara broma...Está neutralizado pues. (..) Pa’ donde va a agarrar’.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Cuando tú no estás chalequeando y otros si están chalequeando uno a veces piensa: ‘cónchale que molesto que lo estén haciendo, cuando uno quiere prestar atención’ pero también yo pienso que hay que ponerse en un punto de vista que uno también lo hace ¿verdad? y en vez de tomar una una... una actitud agresiva ¿verdad? y gritarles que: ‘cállense, que tal’ (..) yo pienso que... que es más comprender ¿verdad? y hablarles,

decirles' 'cónchale muchachos' ya como yo a veces alzo la voz, (..) yo digo: 'ya cállense' (..) pero...pero... pero (..) no es un 'cállense' agresivo, sino es un 'cállense'."

4.4- Trabajo con las víctimas: este código agrupa las frases que hacen referencia a las percepciones de los participantes de que hay que enseñar a las víctimas a tolerar el acoso y/o aprender a defenderse como medida para reducir el acoso.

Entrevista a personal directivo:

"Entonces ¿qué tienes que tú...? (..) trabajar al muchacho, para que el muchacho aprenda que eso es normal. (..) Y que además de eso tú vas a hacer un trabajo de hormiguita para que él aprenda a tolerar (..) y además de eso también a defenderse."

4.5- Aprovechamiento del tiempo de clases: este código agrupa las frases que describen la propuesta de que los maestros le coloquen mayor número de asignaciones a los estudiantes, y que usen estrategias de enseñanza diferentes que llamen la atención de los alumno como manera de reducir el tiempo libre dedicado al acoso.

Entrevista a estudiante acosador:

"Porque, o sea, yo pienso, (..) que nada les costaría, que si tenemos una hora libre, que cónchale, que entre... entre cualquier persona a hablar con nosotros, como muchas veces lo ha hecho la profesora R, que es la psicopedagoga. Que tenemos hora libre, y por ejemplo: se sienta a hablar con nosotros: ;¿cómo están?, (..) ¿Qué les está pasando?, (..) ¿Cómo se consideran ustedes?' (..) Y nos da una charla... una charla que es entretenida, porque lo hace normalmente.... ehh ella habla, y también es expresarse los demás. [Inv: ok] Esas son cosas, que deberíamos hacer cuando tenemos horas libres, y así no tendríamos tantos problemas (..) de lo que es el chalequeo."

Entrevista a dueña del colegio:

"No. Eso creo que los profesores tienen que tener más dinamismo ellos como docentes. Tienen que ser=tener... dominio de grupo."

4.6- Sensibilización hacia el acoso: este código agrupa aquellas frases que describen las propuestas de hacer campañas educativas orientadas a informar a las personas sobre qué es el acoso como medida para reducir el acoso escolar.

Entrevista maestro-representante:

“Pero es para que tú veas hasta donde, o sea, están desde pequeños ya- eso se, eso se, se ve hace tiempo pues. Y nadie hace nada. (.) Osea, nada, es triste porque nadie hace nada. Porque yo veo que otros países sí se toman como medidas... el ataque hacia el otro, a los compañeros, los amigos, o el maltrato. (.) Creo que, este, como que hay más publicidad. Más campaña. Y más=el respeto, el, el, el, lo, lo, lo la burla, eso, yo veo que como en otros países eso está más avanzado que en este. Porque ahora es que yo oigo que aquí se habla de bullying. Yo no sé si se dice así.”

4.7- Sentimientos de indefensión ante el acoso/no hay solución: este código agrupa las frases que hacen referencia a opiniones de los participantes que sugieren que no ven una manera viable de reducir el acoso en la institución.

Entrevista a estudiante observador:

“Y nadie va a cambiar su forma de ser. Yo dudo mucho que lo cambien porque están acostumbrados a eso y no creo que lo cambien.”

Entrevista a estudiante observador:

“No, pero es un problema porque se lo toman... cómo decirte la palabra (..) que siempre lo hacen. Y a las personas llega un momento que explotan y les molesta. Hay una gota con la que se derrama el vaso. (.) Y obviamente siempre va a existir ese problema. Y sí me parece que es un problema.”

4.8- Establecimiento de un vínculo afectivo alumnos-maestro: agrupa las frases referentes a la apertura del maestro a escuchar las opiniones de los alumnos sobre las clases y a vincularse con ellos en un plano amistoso, como una forma de reducir el acoso hacia el maestro.

Entrevista a estudiante acosador:

“Cuando tú haces las cosas por vocación, eres mucho más apegado a tu trabajo; (..) ehh estas mucho más pendiente que las cosas salgan bien; si estás haciendo las cosas mal, (.) usted pregunta: ‘¿cónchale muchachos les gusta?’ tal ‘¿no les gusta?’; Y entonces normalmente cuando llega un profesor que es así, (..) que habla con nosotros ¿verdad?: ‘Que cónchale, que está pasando’ (..) ¿Por qué se están portando mal? Ehh (..) cuando

llega un profesor, así normalmente, (..) ese es el profesor que nosotros le agarramos cariño. Y obviamente en su clase jamás va (..) haber un chalequeo, jamás va a haber una falta de respeto (..) una interrupción de clase.”

4.9- Fomentar respeto: este código agrupa las frases que hacen referencia a inculcar valores de respeto por los demás en las personas como medida para reducir el acoso escolar.

Entrevista maestro-representante:

“Oye hijo, (..) el respeto sobre todo, hacia las personas [G:mjm]. O sea, enseñar en la juventud de que el respeto, que eso se perdió (..) mucho, (..) ya no existe casi respeto entre las personas.”

4.10- Medidas disciplinarias más estrictas/ Sanciones: incluye aquellas frases que hacen referencia a hacer más énfasis en el cumplimiento de las normas y aplicar castigos más severos como medida para reducir el acoso escolar.

Entrevista a personal directivo:

“¿Cuándo cambia? (.) o ¿Cuándo cambia su actitud? (..) Cuando hay una sanción. Si no hay sanción, (..) sigue el fastidio,(.) o sigue la irreverencia, (..) la falta de respeto (...)”

Entrevista a estudiante observador:

“Claro que afecta. Por ejemplo nosotros teníamos una profesora y ella llegaba y era como un militar. Y ella ‘¡eh!; y todo el mundo calladito. Nadie hablaba, todos pendientes de la clase porque era de esa típica profesora que si tú no le copiaste así sea ese punto que ella puso ahí te bajó un punto. Entonces todo el mundo lo que estaba era pendiente de copiar la clase y eso.”

Discusión

Los objetivos de la presente investigación correspondieron al análisis de las construcciones sociales del acoso escolar desde la perspectiva de los estudiantes, los maestros, representantes y el personal directivo de la Unidad Educativa Miguel Otero Silva ubicada en Venezuela, ciudad de Caracas, municipio Libertador, parroquia El Paraíso, urbanización La Paz.

A modo general, la relación que se estableció entre los participantes y los investigadores fue distinta dependiendo del rol que cumplían dentro de la institución. Los estudiantes recibieron con una actitud positiva y más abierta la presencia de los investigadores en el aula mientras que el personal directivo mantuvo una actitud más suspicaz.

La recepción de los investigadores dentro del grupo de estudiantes se desarrolló de la manera esperada: en un inicio los estudiantes preguntaban quiénes eran los investigadores y qué es lo que querían investigar, a lo cual se les respondía de manera general sin especificar al acoso escolar como tema central en la investigación. Se les decía que éramos estudiantes de quinto año de la UCAB que actualmente trabajábamos en realizar nuestra tesis de grado. Explicábamos que para ello habíamos elegido estudiar a su grupo y que por esa razón los visitábamos frecuentemente para observarlos.

Tras las primeras visitas los estudiantes se mostraban cómodos con la presencia de los investigadores en el aula y en el recreo, dándoles la bienvenida cuando llegaban e incluso llegando a invitarlos a acercarse a escuchar conversaciones sobre sus anécdotas “que les podrían resultar útiles para su investigación.”

Una vez que se inició la fase de entrevistas, se dio a conocer el objetivo de la presencia de los investigadores en el aula, y en ese momento los estudiantes empezaron a cuestionar la selección de las personas a ser entrevistadas, así como a ofrecerse como voluntarios por querer ser entrevistados también.

Por su parte, el personal directivo se mostraba un tanto menos receptivo hacia la investigación y procuraba mostrarse de manera distinta a la regular en busca de aceptación social; a diferencia del personal docente que sí se mostró abiertamente receptivo ante la investigación. A pesar de ellos, nunca se quejaron de la presencia de los investigadores en

el colegio y estuvieron dispuestos a permitirles la entrada a cualquier parte de la institución en cualquier horario. Cerca del final de la investigación se le dio las gracias a la dueña del colegio por su apertura y por haber permitido la entrada de los investigadores a su institución, cosa que no todo colegio estaría dispuesto a hacer. Ella contestó que ella entendía a los otros colegios ya que no es fácil confiar en las personas que entran a las instituciones a observar. Fue su disposición a permitir a los investigadores entrar en la institución a pesar de la inquietud que le generaba la que permitió que se lograra esta investigación.

La libertad de los investigadores de explorar el colegio en sus visitas sin límites en cuanto a tiempo o espacios que podían acceder permitió recopilar observaciones sobre el funcionamiento de la institución y la incidencia de acoso escolar dentro de la misma que posteriormente fue utilizada en las entrevistas para indagar sobre las opiniones de los participantes en relación a lo observado.

A continuación se pretende presentar una explicación de la manera particular en que el acoso escolar está presente dentro de la Unidad Educativa Miguel Otero Silva que se desprende directamente del análisis de los temas inferidos a partir de las entrevistas realizadas, iniciando por la descripción de algunos episodios de acoso que pudieron registrarse en las mismas.

En las entrevistas realizadas surgieron narraciones de eventos de acoso que coinciden con varias de las modalidades propuestas por Matamala y Huerta (2005). Se notaron incidentes de acoso por agresión verbal, agresión física indirecta, agresión física directa, amenazas y acoso sexual, faltando sólo ejemplos claros de acoso por exclusión social. Una posible explicación considerada por los investigadores para esto es que la exclusión parece ser un elemento que acompaña a la mayoría de los incidentes de acoso, punto sobre el cual se profundizará más adelante en la discusión.

No todos los incidentes que se codificaron como ejemplos de acoso aluden a situaciones que se han presentado dentro del grupo estudiado, mas son situaciones que los participantes entrevistados han vivido y que por ende afectan la manera en que abordan el tema del acoso escolar.

Entrevista a personal directivo:

“Bueno, tú estuviste en el...en el grado (1seg) emblemático de institución, que es 4to año.”

El grupo de cuarto año que estudiamos, es un grupo que ha presentado problemas de disciplina a lo largo del año académico. Se trata de un grupo de 23 alumnos, 17 de sexo masculino y 6 de sexo femenino, con edades comprendidas entre los 16 y 18 años. A mediados de año el personal del colegio tomó la decisión de mudarlos a un salón en la planta baja de la institución, ubicándolos en un espacio más separado de los otros cursos y más cercano a las oficinas de la dueña como un intento de tener un poco más de control sobre el grupo. A pesar de esto, continuaban los problemas: ningún maestro parecía lograr control sobre el grupo de 4to y en una visita de observación la dueña confesó llorando a uno de los investigadores que no sabía qué más hacer para manejar a ese grupo.

Durante el período de observación, se recibieron comentarios de los participantes sobre profesores que renunciaban a dar clases al grupo por completo o salían del salón molestos y dejaban a los jóvenes sin supervisión fueron frecuentes a lo largo del período de observaciones. En una ocasión se le preguntó a una de las niñas qué es lo que había pasado con una maestra que decidió renunciar, a lo cual contestó que la maestra era *“mala, no quería dejarnos estar como queremos y entonces (hace un gesto de pistola con la mano) plo, plo, la corrimos. No van a venir acá a imponernos cosas así como así.”*

Lo que está llevando a los profesores a abandonar al grupo es un problema de acoso hacia los maestros por sabotaje, siendo esta una de las modalidades de acoso identificadas en el análisis realizado a las entrevistas. Las conductas del grupo hacia los profesores acosados son de burla y desobediencia, así como “jubilarse” todos juntos. Correspondiendo esta categoría con las modalidades de Matamala y Huerta (2005), se trata de una forma de acoso principalmente verbal que tiene la particularidad de estar dirigida a un maestro y no a un alumno.

Otra modalidad de acoso que pudo ser registrada en las entrevistas es el acoso por amenaza. Esta categoría concuerda con la establecida por Matamala y Huerta (2005) y hace referencia a conductas que buscan atemorizar a los niños sugiriendo posibles acciones contra ellos. En la investigación se pudo registrar en la entrevista a una madre que cuenta

cómo su hijo tenía miedo de ir a su colegio después de que le dijeron que lo iban a matar lanzándolo por las escaleras.

La categoría del uso de burlas y sobrenombres es la categoría donde se registraron la mayor cantidad de ejemplos de acoso al momento de hacer el análisis. Corresponde a la modalidad de acoso verbal de Matamala y Huerta (2005) y consiste en el uso de etiquetas peyorativas e insultos en contra de un estudiante. Es una modalidad de “chalequeo” popular dentro del colegio, e incluso se le dio a uno de los investigadores el sobrenombre de “pelo lindo”.

Se obtuvo también el registro de un ejemplo de acoso sexual, categoría que concuerda con la modalidad propuesta por Matamala y Huerta (2005) en la entrevista del estudiante observador. Ella contó como unos años antes un muchacho que en ese entonces cursaba quinto año la tocaba sin su consentimiento, hasta que tuvo que acudir a su madre para que la ayudara a detener el acoso.

Otra categoría de modalidades de acoso que se desprende del análisis realizado es la que hace referencia a las bromas. Éstas se corresponderían con lo que para Matamala y Huerta (2005) queda definido como acoso por agresión indirecta. Un ejemplo de ello es la narración que hace una estudiante víctima de acoso sobre haber visto cómo perseguían con una cucaracha a una muchacha que les tiene fobia y luego la metían dentro de su bolso.

Finalmente queda la modalidad de acoso físico entre jóvenes, o acoso por agresión física directa (Matamala y Huerta, 2005). Los ejemplos de este tipo de acoso también fueron frecuentes en distintas entrevistas e incluían conductas como dar “lepes” en la frente, “agarrarse a cachetadas”, o “meterse patadas”.

Todos los ejemplos mencionados cumplen con las características de acoso propuestas por la APA (2004) en cuanto a que en los incidentes queda clara la intención del acosador de causar angustia o daño físico, había desbalance de poder o fuerza y los incidentes eran ejemplos de ocurrencias sistemáticas. Sin embargo, al momento de narrar estos incidentes los entrevistados no los identificaron directamente como “acoso escolar”.

Durante la investigación se manejaba la palabra “chalequeo” como la palabra para identificar acoso, así como otras conductas que los entrevistados no perciben de manera negativa. Se pudo notar la manera en que los entrevistados tienen manejos y actitudes distintas ante la palabra “chalequeo” que fueron agrupadas por los investigadores bajo los

términos “chalequeo positivo”, “chalequeo neutro”, “chalequeo inexistente” y “chalequeo negativo.”

El “chalequeo” positivo se da en el marco de situaciones donde existe una buena relación de amistad y confianza entre las personas que se otorgan sobrenombres, bromean entre sí, intercambian comentarios de tono sexual y se dan “lepes” o golpes de forma amistosa y lúdica. Es un “chalequeo” que describen como mutuo, por lo cual no cumple con la características de acoso escolar donde siempre hay una víctima que recibe las acciones en una relación de desbalance de poder.

Esta forma de “chalequeo” quedó registrada frecuentemente en las entrevistas, así como en las observaciones. Un buen ejemplo, es el registro de observación de la visita hecha el día jueves 28 de febrero, donde se describió la siguiente situación:

Registro de observación:

“Los niños están jugando a caerle a lepes a distintos miembros del grupo, pero no parece haber alguno señalado o mala intención en el juego. Todos juntos le caen a lepes a otros, y todos son víctimas en algún punto.”

En otros momentos, los entrevistados se refirieron al “chalequeo” de manera más neutral, describiéndolo como una costumbre. Los investigadores han diferenciado esta definición de la anterior principalmente por la intencionalidad que tienen. En el “chalequeo” positivo o de confianza, las acciones descritas surgen como un momento en que la rutina se rompe para que se dé una interacción entre dos o más personas que gira en torno a “echarse broma” un rato con la finalidad de divertirse. El “chalequeo” neutro no posee esta intención sino que reúne aquellos sobrenombres o prácticas que se han vuelto parte de la rutina del grupo y permeado todas sus interacciones. Tal y como decía uno de los estudiantes entrevistados que es identificado bajo el rol de acosador sobre realizar acciones agrupadas bajo la definición de “chalequeo” neutro, *“no es algo que me emociona, sino que ya es algo que se ha vuelto costumbre.”*

Bajo ninguna de estas dos definiciones de “chalequeo” el mismo se percibe como un acto dañino. Los participantes fueron capaces de comentar sobre estos comportamientos al momento de ser entrevistados. En el caso de los estudiantes tendían a justificarlos como

conductas que se han generalizado y que forman parte del comportamiento habitual del grupo estudiado. A pesar de ello, surgieron comentarios donde se refleja cierta noción por parte de los participantes de que esta amplia generalización de conductas de “chalequeo” es peculiar al grupo hasta el punto de convertirse en un elemento que marca la pertenencia dentro del mismo, punto sobre el cual se profundizará más adelante.

Entrevista a estudiante acosador:

“Quizás, una persona externa, que no tenga nada que ver con el grupo, cualquiera podría pensar: ‘que falta de respeto son’, ¿verdad?”

Entrevista a estudiante observador:

“Y *aquí* no sé (..) todos lo toman es normal, como un chalequeo como lo dije en un principio. *Aquí* nadie le para a eso. (.)”

El personal directivo también procuró justificar los comportamientos de “chalequeo” como neutros y poco problemáticos, pero a diferencia de los estudiantes lo atribuyó al momento evolutivo más que a un comportamiento que se ha difundido dentro del grupo en particular.

Entrevista a personal directivo:

“Tú no te vas a encontrar nunca, y yo creo que tú te tienes que recordar, siendo psicólogo, y más ustedes (..) que tienen que recordar sus tiempos de muchacho, (..) cómo se maneja uno en la adolescencia: le ponen sobrenombres, se ríen, (.) echan broma.”

Esta actitud por parte del personal directivo, se puede vincular con lo concluido por Pereira y Misle (2009), quienes identificaron que la existencia de discrepancias al momento de discriminar qué conductas son agresiones y qué conductas son típicas del momento evolutivo como causal de alta incidencia de agresión en planteles educativos venezolanos. Podría entonces la postura del directivo ante el “chalequeo” como neutral verse como un factor que incide en la manera y frecuencia con que surge el acoso dentro de colegio.

El chalequeo naturalizado se distingue del chalequeo inexistente, de forma sutil, pues en el primero se perciben como conductas irregulares normalizadas dentro del grupo

que resultan extrañas para otros; y en el segundo se considera un problema que existe pero no dentro de la institución. Una, el “chalequeo” neutral, ve al “chalequeo” como conductas irregulares pero que se han normalizado sólo dentro del grupo y por ende pueden resultar extrañas para otros; mientras que la otra, el “chalequeo” inexistente, percibe al “chalequeo” como un problema que puede existir mas no en la institución: dentro del colegio no ocurre nada irregular.

La definición de “chalequeo” como inexistente se pudo notar en momentos de las entrevistas realizadas a la directora y la dueña del colegio. Se trata entonces de un manejo del acoso y el “chalequeo” como algo lejano, característico de otros grupos, y no como un problema que pudiese estar presente en la institución. Esta definición resulta llamativamente disonante con lo observado y registrado por los investigadores o reportado por otros participantes. Los investigadores atribuyen esta discrepancia, vista sólo en figuras de alto rango dentro de la institución, como posibles posturas defensivas que buscaban aceptación social y mostrar a la institución bajo una luz positiva.

Entrevista a personal directivo:

“Aquí el trabajo no es fácil; y aun así (.), vuelvo y te digo: la convivencia está dentro de los parámetros normales.”

Las definiciones de “chalequeo” positivo o de confianza y la de “chalequeo” neutro o de costumbre concuerdan con características manejadas por CECODAP bajo el concepto de “chalequeo suave”. Recordando lo expuesto en el contexto conceptual, este “chalequeo” se caracterizaba entre otras cosas por la existencia de un acuerdo y confianza entre los participantes, no presentarse de manera recurrente en torno a una misma persona, tener intención lúdica, darse entre el grupo de amigos y porque el “chalequeado” acepta ser chalequeado por sus amigos.

Contrastando con lo amistoso del “chalequeo” suave, el concepto de CECODAP de “chalequeo fuerte”, coincide, por su parte, con los hallazgos que los investigadores optaron por reunir bajo el concepto de “chalequeo” negativo o repetitivo y que hacen referencia al acoso escolar. Este “chalequeo” es caracterizado por Pereira y Misle (2009) entre otras cosas por presentarse en relaciones donde no hay confianza, ocurrir de forma repetitiva y frecuente y centrarse en una persona.

Se trata entonces de las mismas conductas de “chalequeo” presentes en las otras definiciones, mas con otra intencionalidad y frecuencia y dentro de otro tipo de relación. La esencia de este cambio queda registrada en la entrevista al estudiante que fue identificado como acosador, quien al preguntársele cómo se podrían sentir las víctimas del “chalequeo” contestó: *“Depende, depende... (..) Depende a que extremos llesves el chalequeo.”*

Las observaciones y entrevistas permitieron a los investigadores ver que el grupo estudiado ubica el límite entre “chalequeo” y “acoso” principalmente en base a lo reiterativo de las acciones dirigidas a una misma persona. Las entrevistas permitieron notar un especial énfasis en esta característica del acoso como elemento distintivo entre el “chalequeo” positivo y neutro y el acoso. Es decir, el problema para el grupo no está en el que alguien en un momento dado le dé un lepe, insulte, juegue una broma o moleste a otra persona, el problema surge cuando estas mismas acciones se repiten una y otra vez enfocadas a una sola persona. Tal y como lo plantea la víctima identificada por los investigadores en su entrevista: *“si digo una cosa, y chalequean siempre, siempre, siempre. O sea, nunca se les olvida estar con lo mismo siempre.”* Para el grupo, el “chalequeo” repetitivo, aunque identificado también con el nombre de “chalequeo”, es acoso escolar.

En relación a esta ausencia de un término distintivo para el acoso en el lenguaje natural del grupo, resulta llamativo cómo en varias ocasiones los entrevistados al referirse a formas de “chalequeo” negativo utilizaron el término “bullying”, el cual no era usado por los entrevistadores salvo en las ocasiones en las que los mismos participantes lo incorporaron a sus respuestas sin serles sugerido.

Entrevista a maestro-representante:

“Inv: Y aquí, (..) en esta institución ¿Cómo se dan esas conductas de chalequeo? Sabe, me hablo de la ropa...”

Part: No, yo no lo llamaría chalequeo, (..) lo llamaría como lo llaman ahora, pues: Bully...Bullying [G: Aja, Bullying] (silencio de 2 segundos)”

Entrevista a estudiante observador:

“ (...) pero ya llega un momento en que es como que te digan todos los días ‘Estúpida, estúpida, estúpida, estúpida’ y te peguen y te peguen y te peguen. Ya nosotros, nosotros vemos eso como del bullying como... no lo vemos bien. (.)”

Los investigadores pudieron identificar dos posibles fuentes para la incorporación del uso de este término. Por un lado, están los medios de comunicación y la representación del acoso en distintas películas:

Entrevista a personal directivo:

“¿Ves? Entonces no se trata de bullying (..) los malos de la película (..) y que todos los que atacan a estos muchachos son los malos.”

Entrevista a maestro-representante:

“He visto programas de bullying, en la televisión; por lo menos la televisión española, a mí me gusta mucho la televisión española, pasan mucho los casos de los colegios, y cuando lo estoy viendo con mi hijo, le digo: ‘mira, mira hasta donde se llega, o sea, hay que tenerle respeto sobre todo a las personas. (.)’”

Mientras que también fue posible notar que la presencia de los investigadores en el colegio llevó a que se convirtiera en un tema de conversación y en un término asociado con los investigadores. Esto no sólo se pudo notar en las entrevistas sino también en gestos como los de la psicopedagogo de llevar un día a los investigadores un artículo del periódico donde se trataba el tema de bullying.

Entrevista a personal directivo:

“Mi percepción es como me preguntaban en estos días: ‘Profe,(..) este, ¿usted cree que aquí hay...(.), que se maneja el bullying? Yo,(.) bueno es que no la van a hacer delante de mí. (..)Porque yo no lo permito.’”

Entrevista a personal directivo:

“Siempre hay un, hay un..., en estos chicos que son los que generan *lo que ustedes llaman bullying*, (..) o lo que llaman psicológicamente bullying , (..) son muchachos que tienen algún tipo de problema. (..) Y sobre todo es,(..) esa parte de llamar la atención.”

Sin embargo, a pesar de que la palabra “bullying” surgiera en las entrevistas, y que los participantes claramente la asociaran con un problema, ni “bullying” ni “acoso escolar” son término que conocen a cabalidad ni que han incorporado en sus esquemas para identificar las situaciones de acoso a las cuales están expuestos en su día a día dentro de la institución.

Entrevista a estudiante observador:

“Porque creemos que el bullying es una cosa cuando no la conocemos muy bien.”

Entrevista a maestro-representante

“Porque ahora es que yo oigo que aquí se habla de bullying. Yo no sé si se dice así.”

Esto se considera un factor que incide en la manera en que se vive el acoso y la frecuencia con la que está presente en la institución, ya que al estar las situaciones de acoso entrelazadas con las situaciones de “chalequeo” positivas, resulta complicado para el grupo identificar la existencia de un problema y abordarlo.

Adicional al manejo de las definiciones de “chalequeo”, el análisis de las entrevistas permitió inferir otra serie de temas que se consideran influyentes en cuál modalidad de acoso o “chalequeo” se presenta en una situación dada, así como sobre lo recurrentes que pueden ser y la magnitud del daño que pueden llegar a generar.

De tal modo se pudo observar que las diferencias de género tuvieron un impacto sobre la modalidad y frecuencia del acoso y “chalequeo”. Tanto las observaciones como las entrevistas, en particular la entrevista realizada a la víctima de acoso, señalan a los varones como los principales promotores de conductas de “chalequeo” mientras que las niñas parecen participar menos en las mismas e incluso las reprochan.

En cuanto a la modalidad, el acoso físico se pudo observar sólo entre hombres sin presentarse episodios de acoso físico entre o hacia mujeres a lo largo de la investigación.

Las modalidades de burla y broma fueron comunes a ambos géneros. La modalidad de acoso sexual sólo se presentó hacia las niñas en el incidente mencionado en los ejemplos.

Esto contradice en parte la información encontrada por el Centro Gumilla donde los participantes de episodios de agresión física, que incluyen acoso y violencia, fueron 53% de género masculino y 40% de género femenino. Posibles explicaciones consideradas por los investigadores a esta contradicción yacen en las características particulares del grupo estudiado.

Se piensa que el hecho de que las mujeres representaran una minoría en el salón de clases derivaba en que éstas formaban un grupo cohesionado que se protegía de posibles acosos. Esta explicación se puede ver apoyada en un evento observado el día 28 de febrero, cuando las niñas se sentaban juntas en una esquina del salón mientras los varones jugaban a perseguirse entre ellos y darse “lepes”. En un punto uno de los niños se refugió detrás de las niñas y los demás le reclamaron que se había parado ahí para que no pudieran pegarle. También se ve apoyada en frases de las entrevistas donde la voz que interviene pidiendo que desista una conducta de acoso hacia la víctima de sexo femenino siempre proviene del grupo de las niñas.

Adicionalmente puede deberse a actitudes idiosincráticas al grupo donde pudiesen considerar irrespetuoso y tabú el agredir físicamente a una de las niñas, como puede verse reflejado en la siguiente frase:

Entrevista a estudiante observador:

“Porque sí es una falta de respeto y más a una mujer.”

En cuanto a la incidencia de acoso sexual sólo en las niñas, esto pudiese estar explicado por el desbalance de fuerza que hay entre el hombre y la mujer que pone a la niña en una posición más vulnerable.

Otra diferencia de género encontrada yace en la manera particular en que se aborda el acoso y el “chalequeo” verbal de contenido sexual. Ahí los investigadores pudieron notar una tendencia a que los chistes y sobrenombres de tono sexual dirigidos a niñas tendían a sexualizarlas y referirse a ellas como promiscuas con un tono peyorativo. Por su parte los chistes y sobrenombres de tono sexual dirigidos a niños tendían a hacerlos ver como poco activos sexualmente o pervertidos. Esto puede verse sustentado en las siguientes frases:

Entrevista a estudiante acosador:

“Por lo menos, eh... allá abajo C. hay una chama que... que es demasiado amiga mía, y por lo menos normalmente dicen... eh dicen, que las C. son demasiado putas, y ella aparte es de Los Andes, y entonces también dicen que las gochas son putas. (..) Y entonces yo: (..) ‘verga C.’ ella, por ejemplo, dice: ‘no, (..) ahora hoy voy a salir con un amigo’ (..) y yo: ‘habla claro que te lo vas a coger’ (..) vainas así, pero normal, que son chalequeos... chalequeos entre amigos.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Y entonces él se iba para 7mo, a hablar con las chamitas de 7mo, (..) y entonces le teníamos un chalequeo: ‘coge niñas’ tal ‘virgen’ y vainas así, y entonces es depende pues, porque hay muchas razones, pues hay muchas razones por la cual (..) chalequearnos.”

Continuando con la explicación de aquellos temas que se han considerado influyentes en la manera en que el acoso escolar se manifiesta en el grupo estudiado, se procede ahora a detallar los factores asociados a estructura y funcionamiento del colegio.

En primer lugar se debe hablar de las fallas en la disciplina dentro de la institución. En el Colegio Miguel Otero Silva predomina un ambiente que da la impresión de anarquía donde las normas no se cumplen y cada quien decide lo que le conviene hacer, sin respetar las reglas de la institución de desorden y falta de estructura. No parece haber mayor preocupación entre los estudiantes por el cumplimiento de normas, y es común ver durante horas de clase objetos prohibidos como celulares, cornetas, cartas, juegos y ropa fuera de la establecida en el uniforme, expuestas a simple vista sin intención de esconderlas.

Los jóvenes circulan libremente por la institución entrando a otros salones durante horas de clase, desacatando instrucciones, hablando por teléfono durante las clases y frente a los maestros e incluso desechando circulares con citaciones a sus representantes.

El personal docente y directivo ha reconocido la existencia de problemas disciplinarios, pero argumenta que en las ocasiones en las cuales han visto suceder incidentes que ameritarían la intervención de uno de ellos, como lo es el caso de incidentes de acoso físico o violencia, no han intervenido por escapar esto de sus obligaciones y funciones establecidas. En el caso del personal docente, atribuyen su falta de acción a no

tener poder sobre los alumnos involucrados por no pertenecer estos a su curso. En el caso del personal directivo, atribuyen su falta de acción a no contar con el tiempo para lidiar con todos los problemas que se presentan en la institución.

A pesar de esto, los investigadores pudieron observar que son escasas las veces en las que el personal del colegio interviene efectivamente ante violaciones al reglamento que sí estaría dentro de sus funciones y capacidades señalar. Algunas de las observaciones específicas en donde se pudo notar este comportamiento ocurrieron el jueves 15 de febrero, cuando una alumna contestó una llamada telefónica frente al maestro mientras este daba su clase sin que él reclamara nada; y el jueves 28 de febrero cuando la, en ese entonces, coordinadora de disciplina entra al salón y pide prestado el teléfono que uno de los estudiantes estaba usando en horario de clase para realizar una llamada.

Los investigadores consideran que el ambiente de desorden y la falta de disposición a intervenir ante el mismo, por parte del personal docente y directivo, contribuyen a que surja un ambiente que permite que ocurran con facilidad incidentes de acoso. Esto corresponde con lo encontrado por Max (2002) en su investigación donde concluyó que la falta de disciplina percibida por el alumnado resulta en una mayor incidencia de acoso.

Otro tema asociado a la parte disciplinaria es el rol que cumple el límite físico del colegio en regular faltas a las normas, específicamente las peleas. Los estudiantes parecen respetar el perímetro del colegio como un espacio donde no se deben “caer a golpes.” El espacio de la institución pareciera ejercer mayor control sobre el cumplimiento de esta norma que la presencia de los maestros, ya que incluso se encontraron ejemplos de estudiantes retando a maestros a pelear fuera del liceo.

Entrevista a estudiante acosador:

“Cuando él entro, lo primero que hace, es gritarme y decirme: ‘No, que tal, que guarda el teléfono, que tú eres un abusador’. Ese día me pare y le dije: “No me vuelva a gritar, o si no vamos a tener un problema, tú y yo, de caballero a caballero, y yo lo espero abajo, yo lo espero afuera del liceo, para que no sea problema de la institución”.

Posibles explicaciones para este comportamiento están en que los estudiantes se rigen por un código de respeto al espacio de la institución que pudiese tener sus raíces en

un código legal, en cuyo caso los estudiantes respetan a la institución por evitar una sanción o consecuencia negativa; o en un código social que han asimilado como grupo.

Por su parte el personal directivo considera el límite del colegio como el límite de su responsabilidad sobre el bienestar de los alumnos. El personal directivo especifica que la Ley Orgánica de Protección al Niño y Adolescente (LOPNA) responsabiliza a la institución de lo que ocurre entre 50 y 100 metros de distancia, por lo cual consideran que no es su deber intervenir ante cualquier situación que ocurra fuera de esos espacios.

La actitud de tanto los estudiantes como el personal directivo ante el límite de la institución, sugiere que el estar en el colegio pudiera regular el comportamiento de los alumnos en situaciones distintas a incidentes aislados de violencia, como lo sería el acoso.

Otro factor dentro de la estructura y funcionamiento del colegio que pudiese influir en la manera particular en que se manifiesta el acoso escolar en el grupo estudiado está en la forma en que llevan su proceso de admisión de nuevos alumnos. A los investigadores les llamó la atención este tema por observar que alumnos nuevos ingresaban dentro de la institución aun después de haber finalizado la primera mitad del período académico.

Los comentarios de los alumnos al respecto se relacionan a que los nuevos admitidos han sido expulsados de sus colegios anteriores por problemas de conducta, y que estos problemas los traen ahora al nuevo colegio.

Entrevista a estudiante víctima:

“Él lo cambiaron de colegio porque... porque él era muy mala conducta en el colegio. Demasiado. Entonces lo cambiaron de colegio y el ya trae esa... esa... esa mentalidad que trae del otro colegio lo trae para acá.”

Citas extraídas de las entrevistas al personal directivo revelaron una diferencia entre el proceso de admisión a estudiantes sin discapacidad y el proceso de admisión de los alumnos con necesidades especiales. Si bien el colegio dice estar abierto a la integración, pone como requisito a estos alumnos el contar con un equipo interdisciplinario que se responsabilice por ellos. Adicionalmente en la observación hecha el día jueves 14 de febrero, la dueña del colegio comentó que a estos niños *“se les debería cobrar más porque hay que trabajar bastante por ellos”*.

La gerencia con la que se aborda la admisión de alumnos de necesidades especiales muestra que el personal directivo tiene los recursos para llevar a cabo procesos de admisión rigurosos. Sin embargo podría estar ocurriendo que sus actitudes hacia los alumnos de necesidades especiales llevan a que dediquen de manera desproporcionada su atención a condicionar e investigar la admisión de estos niños a la escuela, sin ponderar la posibilidad de adaptación exitosa a la institución de los otros alumnos que buscan ser admitidos, o el impacto que puedan tener sobre el resto del grupo.

El personal del colegio parece considerar que la entrada de un niño con necesidades especiales al colegio trae consigo una serie de consecuencias que requieren que los docentes atiendan, mas no parecieran compartir esta visión cuando se trata de los otros alumnos nuevos. Sin embargo, la entrada a la institución de niños con problemas académicos y conductuales también trae consigo consecuencias que los docentes deberían atender. Al dar ingreso a alumnos con antecedentes de problemas disciplinarios sin informarse sobre los casos, el colegio se pudiera estar exponiendo a una mayor incidencia de conflictos entre los cuales estaría el acoso escolar.

Continuando con la descripciones de factores asociados a la estructura y dinámica del colegio otro elemento que pudiese estar incidiendo sobre el acoso escolar dentro del grupo estudiado es el ausentismo frecuente del personal docente y directivo. En las observaciones se pudo registrar la forma en que frecuentemente los alumnos salían temprano de clases o estaban en el salón sin docente debido a la ausencia de los maestros. De hecho, en la primera visita a la institución, realizada el 23 de noviembre la reunión de los investigadores con el personal directivo tuvo que ser aplazada ya que la dueña de la institución se quejó de que habían faltado más de 3 maestros y necesitaba que todo el personal la ayudara a supervisar el recreo. Este ausentismo abarca tanto a los maestros como al personal directivo, y pudiera afectar la manera en que ocurren episodios de acoso escolar en el grupo al promover que hayan espacios sin supervisión que podrían facilitar su incidencia.

Entrevista al personal directivo:

“Yo no vengo ni lunes (.), ni martes,(.) ni jueves en la mañana.”

Este tema se relaciona con el rol que cumple el directivo sobre el acoso en el grupo ya que las observaciones realizadas y comentarios extraídos de las entrevistas permiten observar que la directora y la dueña del colegio cumplen un papel regulador sobre las faltas disciplinarias. Se pudo notar la forma en que la ausencia de estos personajes de la institución era relacionada con aumentos en los conflictos y faltas dentro del salón inclusive a partir comentarios hechos por ellas mismas. De ahí que el ausentismo frecuente de la directora pudiese estar dando pie a que ocurra acoso escolar dentro de la institución.

En cuanto al rol que cumplen los maestros sobre el acoso en el grupo, en las entrevistas surgieron con frecuencia comentarios que criticaban el nivel de preparación de los docentes. Estas críticas surgían tanto desde el nivel del directivo como de entre los alumnos del colegio.

El directivo argumentaba que un gran problema al que deben enfrentarse dentro de la institución es la falta de personal calificado aunada a las regulaciones establecidas dentro de la Ley Orgánica del Trabajo.

Entrevista a personal directivo:

“Además estamos atados, porque nosotros las (..) instituciones (..) privadas; y así se lo digo a todos los entes públicos y privados y a todo el mundo que me pregunta: estamos atados de manos (.) con la dichosa ministerio del trabajo (silencio de 2 segundos). Que si yo contrato a algo, (.) así sea tenga problemas psiquiátricos, sea chiflado, (.) o lo que sea me la tengo que calar; tengo que buscar las mil formas para que esa loca salga de aquí (..), en supuesto caso que tenga problemas [Inv:mjm] ¿entiendes? (..) psiquiátrico. Entonces eso es otro (.) dolor de cabeza, (..) ver cómo hago para poderla sacar, o para poderla cambiar.”

Este es un punto donde se puede apreciar, al igual que en la anterior mención a la LOPNA, el papel que juega la ley y el sistema jurídico en el funcionamiento del colegio. Específicamente se puede notar en las alusiones a demandas ante la LOPNA y problemas con el personal y la Ley del Trabajo.

Distintos miembros del personal del colegio, quienes como la directora, han sido demandados ante la LOPNA. Se cuenta, por ejemplo, con el registro de las observaciones

en torno al caso de la coordinadora de disciplina que sale del colegio a raíz de una investigación por parte de la LOPNA ante acusaciones de maltrato.

Registro de observación:

“Durante la fase de entrevistas no pudimos encontrar a la coordinadora de disciplina quien originalmente habíamos planeado entrevistar debido a que se retiró del colegio. Cuando le pregunté a la directora qué había pasado con ella contó que la LOPNA se presentó en el colegio por varias quejas en torno a la coordinadora y sus comentarios despectivos ante los niños (comentarios que hemos escuchado a otros maestros, incluso de preescolar, hacer). Habla de que desde que se presentó la LOPNA la coordinadora se desapareció, lo cual la hace ver culpable.”

El personal directivo percibe impedimentos en las disposiciones legales tanto para la selección de su personal, como para el manejo de los deberes y derechos de los niños y adolescentes de la institución, siendo necesario formación en este sentido, para comprender cuáles son los alcances y las limitaciones reales sobre las cuales pueden actuar para propiciar el beneficio de todos los actores de la comunidad educativa.

La dificultad para contratar a personal docente calificado es otra de los elementos asociados a la estructura del colegio, derivando en problemas de dominio de grupo, en clases poco planificadas.

Entrevista a personal directivo:

“La otra lista es, la (..) que me compete a mí, (..) que es la parte de la institución (..) que posiblemente, una de las grandes debilidades (..) es el personal (..) que posiblemente no está manejando bien las situaciones (..) dentro de aula; y muchas veces eso se desborda, estoy clarísima en eso (..) ¿Por qué? Porque de repente, el docente de ahora (..) no maneja herramientas adecuadas, (..) se gradúa muy joven.”

Dentro del ambiente de desorden del colegio, la falta de autoridad de los profesores juega un papel importante. Frecuentemente se pudo observar la manera en que los estudiantes ignoran por completo solicitudes de los maestros de que cumplan con las normas, y la manera en que sus estrategias disciplinarias fracasaban. La dinámica

usualmente descrita para estas situaciones era que los maestros procuraban hacer cumplir una regla llamando la atención de sus estudiantes o tratando de decomisar algún objeto prohibido. Esta acción era rechazada por el grupo y los estudiantes se oponían por completo a reconocer el mandato de sus maestros. Cuando esto ocurría, los maestros podían escribir en la carpeta del aula un reporte de la situación irregular que debería llegar al directivo, sin embargo, tal y como quedó registrado en la entrevista al estudiante víctima, esta medida también era inefectiva.

Entrevista a estudiante víctima:

“Si está el profesor ahí, bueno está el profesor y el profesor firma... o sea les manda a llamar la atención varias veces y si no les firma una carpeta pero no... nadie lee eso.”

Otro aspecto relacionado a los maestros que contribuye con el ambiente de desorden del colegio y por ende en la mayor incidencia de casos de acoso, es el mal planeamiento de las actividades de clase. Estas actividades podían resultar poco exigentes y motivadoras para los estudiantes, a la vez que podían ser completadas en una longitud de tiempo inferior a la longitud de la clase, lo cual derivaba en tiempo libre.

En las observaciones frecuentemente los investigadores pudieron ver cómo se le mandaba a los estudiantes a realizar “talleres” que consistían en responder cuestionarios copiando las respuestas directamente de los libros de texto. Estas actividades incentivar al desorden ya que pocos estudiantes tenían los libros, así que independientemente de que la actividad fuese individual o no, los estudiantes se agrupaban y utilizaban sus teléfonos para tomar fotos de los textos o buscar respuestas en internet. La interacción de los maestros con el grupo durante estas actividades era escasa, sólo se daban algunos intentos fútiles de restablecer el orden al inicio de las mismas.

Entrevista a estudiante acosador:

“Obviamente, (.) cuando llegan profesores que no lo hacen por...que (..) lo hacen por necesidad y ese tipo de cosas, (..) normalmente ehh nos aburrimos con facilidad, [Inv: aja] (..) y obviamente, ehh...las clases...ehh...(..) se vuelven fastidiosas, y claro, obviamente, el chalequeo aumenta.”

Como sugiere esta frase, la falta de orden dentro del salón de clases que deriva de la mala preparación, poco dominio de grupo y mal planeamiento de clases de maestros dentro de la institución crean un ambiente de desorden y ocio. Es en esos momentos en los que incrementan las conductas de “chalequeo”, dentro de las cuales estarán conductas de acoso. Las fallas a nivel de personal docente son reconocidas por quienes hacen vida en la institución, y las entrevistas también han permitido determinar como ideal de un buen maestro para los participantes, aquel que es capaz de mantener la disciplina dentro del aula sin gritar a sus estudiantes a la vez que muestra interés genuino por ellos y por su aprendizaje.

Entrevista a estudiante acosador:

“Es él que llega, da su clase, y pasa por alumno, alumno (..) preguntándoles: ‘¿entendiste?¿Entendiste? ¿Entendiste?’ ¿Verdad?. Y no el profesor, que si tú me estás bochincheando, yo te voy a gritar, no (..) ‘¿tú me estas molestando mucho? Tienes una nota. ¿Verdad? En la carpeta ¿me sigues molestando? Bueno, (hacer sonar sus dedos) se me va de clase, (..) se me sale, se me sale y se me sienta por allá’ (..) y eso es problema de la institución, si se va del liceo, (.) o si lo van a tener retenido por ahí, sentado en coordinación, o no sé cómo, pero... pero un profesor, no es el que llega obstinado y te grita, (..) o sea, eso no es así.”

Así concluye la exposición de los elementos asociados a la estructura y funcionamiento del colegio y su relación con el acoso escolar. A modo de cierre de este punto se resume lo planteado en que la investigación realizada permitió notar que en el Colegio Miguel Otero Silva existen fallas en la disciplina que son potenciadas por actitudes particulares del personal en cuanto si es o no su responsabilidad acatar estas situaciones; poca sistematicidad en la admisión de nuevos alumnos; el ausentismo frecuente del personal; el que la autoridad recae principalmente sobre el personal directivo frecuentemente ausente sin que los maestros logren tener control sobre sus grupos; falta de maestros calificados para impartir clases planificadas de modo acorde al nivel del grupo; y la necesidad no satisfecha de tener maestros capaces de tener autoridad basada en un

vínculo de interés y respeto por sus alumnos antes que el uso de medidas disciplinarias inefectivas como gritar.

Todo esto contribuye a que el funcionamiento dentro del colegio carezca de estructura clara en cuanto a normas y aprovechamiento del tiempo, lo que pudiese explicar y contribuir con la amplia difusión del chalequeo dentro de la institución.

Los padres y representantes de los alumnos también juegan un papel en la manera en que se pudiera presentar el acoso escolar en el grupo estudiado ya sea por los valores impartidos y las actitudes hacia sus hijos que influyan en cómo estos reaccionan ante el acoso, o por su interacción con el personal del colegio.

La entrevista realizada a la madre resalta el sentimiento de temor y rechazo a que su hijo sea víctima del acoso, lo cual considera es lo que movilizaría a las madres a actuar, pero que si desconocen o desconfían de sus hijos, no hay manera de protegerlos de que sean víctimas o educarles de cómo hacer frente a la situación. La entrevistada argumenta que la mayoría de las madres son trabajadoras y tal vez no comparten la “suerte” que ella ha tenido al poder laborar dentro de la institución donde estudia su hijo y de tener una estrecha relación con él que le permitió inculcarle el respeto como un valor y el evitar participar en estas situaciones.

A pesar de justificar entonces la falta de acción de algunas madres ante el acoso escolar, de lo registrado se puede inferir que la entrevistada asocia claramente con los representantes la doble función de prevenir el acoso mediante la educación de sus hijos y de intervenir ante el mismo protegiéndolos si llegasen a convertirse en víctimas del mismo, cosa que podrán detectar en la medida en que mantengan una relación de confianza con sus hijos:

Entrevista maestro-representante:

“Hay muchas mamás que a lo mejor lo oyen y piensan que es mentira del chamo, pues. Y no no, no toman las medidas necesarias para hacer, para parar eso, porque si tú lo dejas correr, hijo, es no tiene fin.”

En cuanto a la relación de los padres con el colegio, los investigadores pudieron notar que la intervención de padres dentro del colegio es escasa. Tal y como plantea la

dueña de la institución: *“Eh, ponte tú, de 165 alumnos... 25 papás.”* Durante los meses de observación, los investigadores se mantuvieron alertas y en búsqueda activa de algún padre o representante que visitara la institución o que participara en alguna organización como una junta de padres, a fin de seleccionar un representante a ser entrevistado. Nunca se encontró o logró citar a un representante de cuarto año ni a algún representante de cualquier año que visitara al colegio. Al final, el representante entrevistado se pudo contactar sólo porque cumplía la doble función de maestro y representante.

Si esto se relaciona con la investigación de Max (2002) donde notó que aquellas instituciones con un mayor grado de participación de los padres y representantes en el colegio se caracterizaron también por tener mejor disciplina y menos acoso escolar, pudiera inferirse que el bajo nivel de participación de los padres que caracteriza al colegio Miguel Otero Silva es uno de los factores que se relacionan con la alta incidencia de acoso y chalequeo que se presenta en la institución, así como con sus fallas a nivel de disciplina.

La dueña del colegio, quien se citó anteriormente hablando de la poca intervención de los padres, dice también en su entrevista que ella nunca ha visto casos de padres que se presenten en el colegio a quejarse porque sus hijos están siendo victimizados. No obstante, vale mencionar que en las entrevistas a los estudiantes sí mencionaron a padres que visitaban el colegio cuando sus hijos se quejaban por ser víctimas de acoso o por haber estado involucrados en alguna pelea o broma. La estudiante entrevistada identificada como observadora del acoso por los investigadores, mencionó en dos ocasiones durante su entrevista visitas de padres a colegios que derivaban en que las conductas de acoso cesaran por un tiempo.

Se infiere que las declaraciones de la dueña pudieran ser motivadas en este aspecto por intentos de hacer lucir bien al colegio, mas la directora sí hace mención a representantes que se quejan a raíz de conflictos con sus hijos:

Entrevista a personal directivo:

“Ellos son de 4to (.) y ellos persiguieron al de segundo año (..) y le dieron unos lepes acá abajo. (?) Bueno nada que se generó una alharaca, una cosa, una pelea; y la mamá del niñito, el de segundo año, (.) es híper delicada; (..) entonces (.) se decide expulsar a estos cuatro (.), a estos dos.”

Esta frase resulta particularmente interesante para los investigadores, ya que pareciera reflejar que el factor que medió la resolución de conflicto emprendida por la directora fue el evitar el encuentro con la madre “híper delicada” del niño de segundo año. Abre la posibilidad de cuestionarse cómo se manejaría la situación si todos los padres involucrados fuesen “híper delicados.”

En torno a este tema pudiese estar surgiendo una dinámica interesante: la dueña del colegio se queja de la falta de participación de los padres, mas los padres que sí participan lo hacen porque han detectado problemas con sus hijos y presentan quejas. Un mayor grado de participación de los padres, derivaría entonces en un mayor nivel de conciencia sobre las fallas disciplinarias que se dan dentro de la institución. Esto a su vez traería consecuencias negativas a la dueña y directora del plantel. Puede ser lo que ha motivado la negación de que ha habido visitas por quejas en el caso de la dueña, y las acciones dirigidas a prevenir conflictos con los padres más que conflictos entre los niños en el caso de la directora. La escasa participación de los padres, entonces, pudiese estar debiéndose no sólo a las ocupaciones laborales traídas a colación por el representante entrevistado, sino también por falta de iniciativas por parte del colegio para invitar a esta participación.

Es decir, los padres no participan en el colegio, no existe una planificación de actividades que los involucre, la única forma de relación con el colegio es para ir a presentar quejas por problemas con sus hijos; si los padres conocen lo que ocurre con frecuencia en el colegio: ausentismo de los profesores, bromas y peleas entre alumnos y profesores como las descritas, implicaría más quejas de los padres que deben ser atendidas por los directivos y por lo tanto la no participación de los padres, permite que se mantenga la anarquía descrita anteriormente, pues son como un rol regulador entre los alumnos y la directiva del colegio.

Retomando entonces lo expuesto hasta el momento, se tiene que la manera en que el acoso escolar se presenta en el grupo estudiado pudiera estar influenciada por el manejo de las definiciones de acoso y chalequeo que hacen los participantes; las diferencias de género; elementos de la estructura y dinámica del colegio tales como el nivel de disciplina de la institución; y el rol que cumplen los padres en intervenir ante el acoso influenciado por la calidad de la comunicación que tienen con sus hijos y por la relación que tienen con la institución donde ellos estudian. Ahora se presentará el último tema que los

investigadores han asociado al acoso escolar dentro del colegio Miguel Otero Silva: la pertenencia al grupo.

En las entrevistas abundaron comentarios que giraban en torno al papel que jugaba el ser percibido por el grupo de pares como alguien ajeno o miembro del grupo. Desde el inicio de las visitas los jóvenes de cuarto año en los que se centra el estudio fueron percibidos por los investigadores como un grupo consolidado. El personal de la institución también parecían compartir esta visión: era cuarto año “el grupo emblemático”, era el grupo de cuarto año quienes tenían problemas con los maestros y era el grupo cuarto año quienes peleaban con los otros grados.

Entrevista a personal directivo:

“Acuérdate que ellos se desenvuelven siempre en un grupo (...). Ellos no son...El adolescente per se... (.) Ellos no se manejan solos. (...) Ellos están dentro de un grupo. Su grupo puede ser, este, (...) un grupo de su salón de clase, (.)su grupo del pasillo,(.) su grupo de la casa (...) o su grupo de lo que sea. (...) Y yo no le voy a echar tierra a ellos.”

Entrevista a estudiante observador:

“Hay muchas peleas y conflictos porque hay otras personas de otros salones que si son... que si... (.) o sea, nosotros con los de nuestro salón sí lo tomamos de buena manera porque ya nosotros jugamos así pero cuando ya es con otro salón ya la cosa es diferente (...) y por eso siempre hay peleas.”

A pesar de la fácil recepción que tuvieron los investigadores dentro del grupo, al enterarse que pronto llegaría una nueva alumna a cuarto año los investigadores sospecharon que la integración de ésta no sería tan sencilla y así sucedió. Fue con la llegada de la nueva estudiante, aunado a que el momento coincidía con el punto en que los alumnos estaban tan acostumbrados a la presencia de los investigadores que sus conductas se volvían más naturales, que los investigadores pudieron presenciar por primera vez escenas de acoso escolar dentro del aula. Antes de su llegada, los investigadores escuchaban y recogían anécdotas de episodios de acoso mas no habían podido ser testigos de los mismos.

El primer día que los investigadores pudieron visitar al colegio tras la llegada de la nueva alumna, ella tenía ya casi una semana en el colegio, resultó impresionante ver la

manera en que con sólo unos días el grupo o participaba o ignoraba como usuales conductas de burla y chalequeo negativo dirigidas hacia la estudiante nueva. Le habían asignado un sobrenombre que transformaba su nombre en un término peyorativo grosero y con ese sobrenombre los acosadores la presentaron a los investigadores, agregando burlescamente que ella era novia de alguno de ellos ante las risas colectivas del salón.

A lo largo del taller que realizaban ese día dos estudiantes constantemente la molestaban, frecuentemente intercambiando miradas conspirativas con los estudiantes que reforzaban su conducta riéndose. Trataban de arrebatarle su cuaderno para ver sus respuestas y quitarle su libro para copiarlo, mas ella, defensiva, no estaba dispuesta a compartirlo. Ante esta objeción, la insultaban abiertamente, criticando su apariencia y su personalidad.

Uno de los investigadores pudo registrar que una estudiante miró críticamente a un acosador en señal de que debía parar su “chalequeo”, mas lo que ocurría estaba claro incluso en la manera en que se habían posicionado los pupitres ese día: la niña nueva, sentada sola en el pupitre más cercano al de la maestra, no era parte del grupo de cuarto año. El chalequeo hacia ella, entonces, no era de confianza sino acoso.

Entrevista a estudiante víctima:

“No era que ah, porque ella es nueva, ella por allá y nosotros por aquí. Sino todos eran así como... allá eran como muy unidos, no sé. Todos eran como=será por lo mismo aquí. Será que todos los que tienen... o sea yo soy la nueva y ellos son... ellos se conocen desde tiempo y eso, o sea, no sé.”

De aquí la conexión con lo mencionado al principio sobre las modalidades de acoso propuestas por Matamala y Huerta (2005) cuando los investigadores planteaban que la modalidad de acoso por rechazo no fue observada directamente sino que acompañaba a las otras modalidades: el acoso es el síntoma del rechazo del grupo a alguien que o todos han evaluado como ajeno al grupo, o algunos han evaluado de esta manera y los demás rechazan por lealtad.

Poco después de la llegada de esta nueva estudiante, ingresa al grupo otro estudiante nuevo. Sin embargo la reacción del grupo ante este estudiante fue completamente distinta.

Entrevista a estudiante observador:

“Pero ella no habla con nadie. En cambio nuestro nuevo compañero que tiene hasta menos tiempo que ella, él ya entró en entorno, él ya está más con nosotros=chalequea con nosotros, y ya.”

Comentarios recogidos de las entrevistas de los tres estudiantes permitieron a los investigadores identificar, tal y como se mencionaba al describir el “chalequeo” neutro, que el “chalequeo” dentro del grupo se ha convertido en algo con lo que identifican el ser miembro del grupo. Bien lo plantea la estudiante entrevistada en la frase anterior al establecer que *con* él chalequean, lo cual es distinto a decir que *a* él lo chalequean. En el uso de la preposición *con* pareciera quedar manifiesto el hecho de que el “chalequeo” que involucra al estudiante nuevo es recíproco, chalequeo positivo de confianza, muy distinto al “chalequeo” del cual es víctima la estudiante.

La información recopilada en las entrevistas pareciera sugerir que la estrategia empleada para acoplarse al grupo del cuarto año es la incorporación de conductas de “chalequeo”.

Entrevista a estudiante víctima:

“El nuevo que llegó era así también, que se sentaba de último que no sé qué. Pero llegó y ahorita es... chalequea con todos él se... o sea, no sé si es que lo hace como para sentirse que está dentro del mismo grupo o.. que es una costumbre ya. Porque.. o sea se dicen groserías o se hablan así como... como ellos se hablan como hablan ahorita los muchachos así en esa edad. Y se=y se dicen... o sea, como que ya tienen confianza. Pero no sé si es que lo hacen para tratar de de... sentirse dentro del mismo...grupo de ellos o o... no sé, como que es una costumbre. No no... no entiendo eso.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Claro, que obviamente, si tú no (.) en-eres una persona que no está acostumbrado a eso, y cuando llegas se comienzan (..) a meter contigo, como muchas veces pasa, porque eres (..) el nuevo, tal, y te buscan un sobrenombre, y se empiezan a reír de ti; (?) quizás te (..) sientas incómodo, porque tú no (..) vas a saber si contestarle con otro sobrenombre, si reírte de (.) lo que ellos le digan a otras personas, porque tú no sabrás ehh exactamente cómo es el (..) movimiento, pues, [Inv;claro] dentro de esta institución; claro, con el tiempo (..) ya tú te iras dando cuenta, que tú chalequeas, que si estás en un salón, como por ejemplo como (.) es el mío, que todos chalequeamos y ninguno se molesta ¿verdad? va (..) llegar el momento, que no vas a tener miedo a chalequear a alguien, pensando que se va a molestar o que te vas a tener que entrar a (..) golpes, sino que vas a chalequear, te vas a reír él, (..) se va a reír, te va a decir algo, y todo va a ser, todo va quedar en una risa y un juego, y (..) pero, eso conlleva un tiempo, pues.”

En contraste con las conductas de “chalequeo positivo” que comparten como costumbre y gesto amistoso los miembros del grupo, quien no pertenece o se posiciona en contra del grupo es sancionado por éste convirtiéndose en la víctima del acoso.

Entrevista a estudiante víctima:

“Pero ellos siguen chalequeando y chalequeando y entonces mientras yo no me involucre más con ellos y no comparta más con ellos, ellos no van a dejar de chalequear.”

Este patrón también pareciera ser el que el grupo aplica a los maestros. Algunos logran encajar con los criterios del grupo de cómo debería ser un maestro o una clase dada y en estos casos son exentos del saboteo, mientras que aquellos que han conseguido enemistarse con el grupo son saboteados constantemente.

Pareciera sugerir que ante las fallas estructurales a nivel disciplinario el grupo de cuarto año goza de gran poder en la institución al utilizar el acoso como un instrumento para ejercer presión social. Mientras que el colegio carece de pautas y estructura claras, el grupo sí parece haberse consolidado en torno a una norma: “chalequea como nosotros”, y

por el poder que tiene el grupo, los integrantes se acoplan a sus lineamientos antes que a los del colegio.

Es así como podemos notar que todos los temas mencionados hasta el momento contribuyen de alguna u otra manera en la alta incidencia de chalequeo y acoso que se presenta en el salón estudiado, así como en las actitudes que las personas que hacen vida en la institución toman con respecto a la misma.

En este sentido y considerando, como lo descrito a continuación se enmarca en la percepción del acoso y no del chalequeo; se abordará como cada uno de los entrevistados construye la interacción. Como se mostró anteriormente, los estudiantes entrevistados pudieron notar cómo uno de los estudiantes nuevos se acopló con éxito al grupo mientras que la otra se convirtió en alguien que todos, incluso ella, identifican como víctima de acoso. En seguida se pretende explicar, entre otras cosas, qué derivó en esta distinción al profundizar sobre los tres principales roles del acoso: observador, víctima y acosador, tratando de detallar qué características, sentimientos y explicaciones dan los distintos participantes entrevistados, iniciando por el rol de la víctima.

Durante las sesiones de observación, los investigadores registraron a los participantes dentro de las categorías preestablecidas desde la tradición en investigación de acoso escolar: acosador, víctima y observador. En las sesiones de entrevista, en las preguntas, se tendió a denominar estos roles con oraciones que estuvieran orientadas a acciones específicas como: “la persona que recibe el “chalequeo”, la persona que hace el “chalequeo” o la persona que sólo presencia el chalequeo”, generando una línea discursiva donde los entrevistados le atribuían a cada rol una serie de explicaciones, características definitorias y sentimientos particulares.

Comenzando con el rol de la víctima, las características que se consideraron definitorias por los participantes entrevistados fueron las siguientes:

La estudiante observadora de acoso y la dueña del colegio, le atribuyeron a las víctimas la característica de “tonticos”. Esta característica atribuida a la víctima pudiera estar relacionada con la propia cultura venezolana, donde la viveza y el “ser pilas” es valorado y la persona que no se ajusta a esas expectativas, que en este caso sería la víctima que no responde al “chalequeo” o acoso, es denominada “tontico”. Entre los autores que han estudiado a “la viveza” como un valor en Venezuela está Capriles (2008). Básicamente

pareciera abarcar el hecho de que algunos estudiantes no tienen la picardía suficiente para participar activamente en las conductas de chalequeo como defensa de la misma. Respondiendo al chiste con un chiste tal vez pudieran entrar dentro de un chalequeo positivo recíproco, mas al no ser capaz de contestar de manera ingeniosa caen víctimas del chalequeo negativo o acoso.

Entrevista a estudiante observador:

“Porque como es el tontico del salón se metían con él.”

Otra característica otorgada a las víctimas fue la de extraños o diferentes sin justificación. Se identificó tanto por los directivos como desde los estudiantes que las víctimas del chalequeo no presentan una condición evidente o extrema de discapacidad, que resulte extraña al grupo, porque en ese caso se ignora y ocurre la exclusión social, pero no es víctima del acoso. Contrastando con lo descrito por Misle y Pereira (2011), la burla hacia compañeros con discapacidad debería de haberse presentado dentro de la institución, mas no fue el caso.

Los investigadores pudieron registrar en sus observaciones del 23 de noviembre cómo un estudiante con discapacidad evidente pasaba el recreo caminando en círculos y hablando sólo sin que ningún estudiante les maltratara o acosara. La observación del caso en cuestión tampoco sugería que se tratara de exclusión y discriminación: los estudiantes simplemente le daban su espacio al compañero, quien a su vez no parecía interesado en interactuar con ellos.

Hawker y Boulton (citados en Mendoza-Gozález, 2011) también atribuían a las víctimas de acoso la característica de tener algún tipo de discapacidad. Las posibles explicaciones que los investigadores manejan para esta contradicción con la teoría pudiesen ser, por un lado, el que al igual que en el caso de la exclusión de las niñas de formas físicas de chalequeo los estudiantes han incorporado a su conducta el que es un tabú acosar a los compañeros con dificultades. Por otro lado puede ser un derivado de la manera en que en la institución se maneja el acoso, como un instrumento de presión social para obligar a los otros a integrarse al grupo: si el estudiante sufre de una discapacidad nunca va a poder acoplarse realmente al grupo, y su exclusión del mismo no es castigable al no estar

asociadas con acciones deliberadamente distintas a las del grupo sino a su enfermedad, por ende no se logra nada acosándolo.

Entrevista a personal directivo:

“A mí me parece que más puede existir bullying con los alumnos que nosotros podemos catalogar normales(..), que con los que tienen alguna condición(..). O sea, los alumnos que tienen condiciones son más respetados (..) que los que son normales.”

Los participantes que identificaron a las víctimas con la característica de diferente fueron el estudiante acosador y la estudiante observadora, quienes también le atribuyeron la característica de ser aislada y poco sociable. Las observaciones de su comportamiento llevaron a los investigadores a concluir que la víctima tendía a ser una persona introvertida. Esta característica, coincide con las características de Olweus (2005) y Lucas-Molina, et al (2011) para las víctimas, es llamativamente distinta a las características del grupo de cuarto, que es proclive a las bromas y al chalequeo. En este sentido, ella sí resultaba para sus compañeros una extraña y al no tener una discapacidad evidente, no tenía justificación para no ser acosada, convirtiéndose en víctima.

Entrevista a estudiante acosador:

“También, por cuestiones de que ella es un poco asocial, (..) [Inv; mjm] no se integra bien al grupo ¿verdad? [Inv:ok] (Silencio de 2seg) y (..) pues, habla con pocas personas; (..) y a veces la chalequean.”

Esta característica coincide con lo descrito por Olweus (2005) donde dice que las víctimas tienden a ser solitarios; lo expuesto por Hawker y Boulton (citado en Mendoza-González, 2011) quienes describen a las víctimas como con pocas relaciones sociales; y lo señalado por Lucas-Molina, Pulido-Valero y Solbes-Canales (2011) que colocan el aislamiento excesivo como un atributo descriptivo de las víctimas.

La víctima, por su parte, tendía a reportar que la chalequeaban para obligarla a “comportarse igual que ellos” mas no se sentía realmente distinta o extraña. La

característica que se atribuía para explicar el por qué la chalequeaban era que era “la nueva” y por ende estaba fuera del grupo.

Entrevista a estudiante víctima:

“Sí, o sea, según dicen y que porque soy nueva y que no hago lo mismo que hacen ellos.”

Otra característica asociada a las víctimas fue el tener un rasgo físico distintivo que los separara del resto del grupo, lo cual coincide con lo planteado por Misle y Pereira (2011). Sin embargo, hay que tomar en cuenta que esta característica, el sobrepeso, sólo fue reportada por una de las personas entrevistadas y bajo el contexto de tratar de identificar a un niño que conoce como víctima de acoso mas con el cual no ha tenido mayor interacción. Al no conocer más detalles de la víctima, la maestra entrevistada bien pudo haber hecho uso de la característica física como única descripción disponible de la persona a la cual hacía referencia.

En el grupo de cuarto año, el uso de sobrenombres por rasgos físicos era una conducta que correspondía al acoso neutral y de costumbre. El estudiante identificado como acosador tenía sobrepeso al igual que la víctima que la maestra reportaba.

Entrevista a estudiante acosador:

“Porque, (..) o sea, por lo menos a ustedes, (..) que no vienen nunca ¿verdad? [Inv:mjm] (..) Yo... jamás le vamos a decir nada; porque, cónchale, no hay esa confianza [Inv: claro]. (..) Pero, quizás si tú y yo conviviéramos diariamente, (..) quizás dentro de un mes: (..) ‘el chivuo’: ‘hola chivuo’ pero de cariño, de confianza (..). A mí me dicen gordo, (..) y es porque soy gordo, (..) y yo no lo veo como: ‘ayy se están burlando de mí’ no, (..) es algo como que soy gordo (..) y es una medida de ide... (..) Identificarte rápidamente. (2seg) Y (..) pero, siempre, (..) siempre (..) es dependiendo a quien tú le des la confianza (..); porque, obviamente, si yo veo que hay alguien externo, (..) llega y se comienza a burlar de mí, y tal; yo no, le pongo un parao.”

Por lo tanto, a partir de las entrevistas de los participantes involucrados y las observaciones, se puede entonces concluir en torno a las características de la víctima del acoso en el colegio Miguel Otero Silva, que dentro del grupo estudiado sólo se convierten en características relevantes aquellas que definen a la víctima como alguien que, teniendo las posibilidades de acoplarse al comportamiento del grupo, no lo hace. Sus otras características podrían ser motivo de burlas, pero es el pertenecer o no al grupo lo que hace que estas burlas sean “chalequeo positivo” o acoso escolar.

En cuanto a los sentimientos de las víctimas ante ser objeto de acoso, la víctima reportaba sentir exclusión y rechazo, lo cual concuerda con lo que se ha venido exponiendo hasta el momento. Fue la víctima la única en mencionar esto como un sentimiento provocado por el acoso. Reflejaba que el acoso intencionado a castigar su comportamiento diferente al del grupo estaba teniendo el efecto correspondiente.

Entrevista a estudiante víctima:

“Pero... pero sí me gustaría tratar de adaptarme mucho más a ellos para... querer hacer más lo que hacen ellos.”

Los demás entrevistados reportaron que las víctimas probablemente sentían malestar, incomodidad y humillación. Estos sentimientos hacen recordar la descripción de la APA del acoso como una conducta cuya intención es causar daño físico o psicológico. Posibles explicaciones a que la víctima no reportara estos sentimientos, pudieran ser la humillación e incomodidad, que aunadas a características de personalidad introvertidas, llevan a que sean sentimientos difíciles de admitir por parte de la víctima.

Resulta importante destacar la manera en que los entrevistados pudieron identificar estos sentimientos negativos como consecuencias del acoso a miras de posibles programas de intervención futuros donde se trabaje con los actores de acoso en base a su reconocimiento de las consecuencias negativas que puede tener.

Un sentimiento adicional, reportado por la maestra y el personal directivo, es el de la rabia e impotencia que pueden sentir las víctimas ante la imposibilidad que tienen de reaccionar y defenderse. Los estudiantes tal vez no reportaban este sentimiento porque lo que castigaban con el acoso era precisamente el que la víctima no chalequeara como ellos

chalequeaban, sin dar cabida a que ésta no fuera capaz de reaccionar y comportarse de la manera deseada.

En cuanto a las explicaciones que se le daban al por qué las víctimas tenían ese rol en la dinámica del acoso, los participantes percibieron tres explicaciones: que la víctima genera y es culpable del acoso que recibe, que habían desarrollado las características que los hacían ser víctimas a raíz de problemas familiares o personales y que las víctimas tenían miedo o eran incapaces de defenderse.

En cuanto a culpabilización de la víctima, esta explicación fue expresada en las entrevistas del personal directivo, la dueña de colegio y la maestra representante, es decir los adultos entrevistados.

Entrevista a personal directivo:

“Ese es el gran problema acá: el dejar, (..) el dejarme que a mí me manipulen de esa manera. (..) Porque el bullying existe, por esto, *por estos muchachos que son débiles.* (..) Porque si no, no existiera.”

Esta explicación, es incongruente con la definición de acoso escolar de la APA (2004) en donde se especifica que generalmente la víctima no hace nada para causar el acoso.

Esta visión de por qué se genera el acoso manifestada por las figuras de autoridad entrevistadas, pudiera verse explicada por dos razones que no son excluyentes:

Por un lado, el ambiente desordenado del colegio, en el que tal y como se ha dicho las fallas de disciplina colocan al grupo en una posición de poder, lleva a que las figuras de autoridad incapaces de controlar y prevenir al acoso opten por culpar a la víctima antes de reconocer su grado responsabilidad en evitar o reducir estos eventos. Si decidieran defender a la víctima, tendrían también que enfrentarse al grupo lo cual les traería consecuencias negativas.

Entrevista a estudiante víctima:

“(...) y entonces ‘que si no, pero déjenla quieta que ella se está adaptando al grupo. ¿Qué tiene ella de que no=buena la nueva, pero ya, ya eso ya está superado.’ [haciendo

referencia a lo dicho por un maestro] Y ellos, ‘ah, no, ¿pero por qué la defiendes?, ¿por qué así?’.”

Por otro lado, en el tema de culpabilización de las víctimas vuelve a salir a colación lo descrito por Capriles (2008) sobre la “viveza” como valor dentro de la cultura venezolana, lo que hace a la víctima responsable de su acoso por no cumplir con esta expectativa cultural de unirse al grupo en su conducta de chalequear.

Con respecto a los problemas familiares, fueron descritos como explicación por la estudiante observadora y la directora del colegio. La directora hablaba de problemas relacionados a sobreprotección de los padres, que coincide con lo señalado por Hawker y Boulton (citado en Mendoza-González, 2011). La estudiante observadora habla de problemas familiares que parecieran ir más hacia la temática de abandono.

Entrevista a estudiante observador:

“No. Problemas familiares. Que a ella le ha costado mucho lo que es estudiar porque la... la familia... (.) la trataba mal donde ella vivía antes y por eso se vino para acá desde Valencia. Porque ella dejó a la mamá por allá en el Zulia y al papá porque estudiar se le hacía muy difícil allá.”

Explicaciones que coloquen la causa del acoso en la familia pudiesen compartir la ganancia que le representa a las autoridades del colegio las explicaciones asociadas a culpabilización de la víctima, en el sentido de que al estar la causa fuera de la institución, los miembros de la misma pudiesen sentir que disminuye su grado de responsabilidad ante estos eventos.

En lo que se refiere a explicaciones del rol de la víctima como acciones que acepta por miedo o incapacidad de defenderse, sólo fue percibido como una explicación por la maestra representante. Esto pudiera deberse a que esta entrevistada se mostró constantemente empática hacia las víctimas y asumía dentro de su rol de representante gran parte de la responsabilidad de defender a la víctima como si fuese su hijo.

Entrevista maestro-representante:

“Y no la exteriorizan porque ¿sabes? ¿Qué pueden hacer ellos contra un batallón? Porque me pueden venir cuatro personas a atacarme a mí y si yo no soy violenta (.) me dejo la primera vez, y me dejo la segunda, la tercera porque (.) no vivo en ese mundo y me da miedo que me vayan a hacer algo peor. ¿Y si son muchos muchachos más? Pues que pueden estar pensando, en tener miedo. Es tener mucho el miedo. Y es tanto el miedo de comunicárselo a sus padres, como su miedo interior pues.”

La frase expone también que la incapacidad de defenderse puede explicarse por la asimetría de poder social que existe entre la víctima y el acosador, que es congruente con la explicación de la APA (2004), y por el miedo a una consecuencia peor si se defienden, congruente con lo expuesto por Olweus, (citado en Mendoza-González, 2011) en relación a la conducta pasiva de las víctimas, incluso ante situaciones violentas.

A la vez que las descripciones de las víctimas hechas por los entrevistados permitieron identificar sus características, sentimientos y las posibles causas de por qué tenían el rol de víctimas en la dinámica del acoso, se pudo identificar un tema adicional asociado a las víctimas: las formas en que los entrevistados percibían que lidiaban con el acoso.

La maestra-representante entrevistada, sugirió que una manera que tenían las víctimas para lidiar con el acoso era emprender conductas de agresión o autoagresión. Esto coincide con lo expuesto por Olweus (2005) quien sugiere que las víctimas pueden presentar en ciertos momentos conductas reactivas, ansiosas y agresivas dirigidas al grupo. Sin embargo, esta manera de lidiar pareciera surgir en el discurso de la maestra debido a las fuentes de las cuales ha aprendido del acoso, reportajes de tiroteos escolares vistos en la televisión española, más que de sus observaciones de lo ocurrido en el día a día en el colegio Miguel Otero Silva.

A pesar de esto, no se debe descartar la agresión o autoagresión sólo por no verse presente claramente en el grupo estudiado. Se conocen de casos en la institución que se han tornado muy violentos y es un tema ante el cual se debe mantener un estado de alerta. La posibilidad de autoagresión encuentran sustento teórico en diversos autores que tratan el tema de la depresión relacionada al ser víctima de acoso. (Olweus s.f, Lucas-Molina et al 2011, Espelage y Swearer, 2003).

Entrevista maestro-representante:

“Al final si te agarran con uno, no tienes vida, hijo. No tienes vida, ese muchachito no va a ver luz; porque hasta que no le den un `parao'. Y si no voy a corre', corre', corre'; eso sigue empeorando. Hasta que puede ser...hasta que un mismo muchacho traiga un cuchillo y se lo clave una aquí; porque ya estoy harto, (..) y con razón ¿sabes? Porque nadie lo escuchó, nadie le puso un freno a eso, y puede llegar a esas consecuencias. O puede, de repente, llegar la mamá a su cuarto, y encontrarlo ahorcado. (..) Porque a eso puede llegar esos muchachos, o lanzarse por una ventana; simplemente, porque se están burlando de él. (..) Porque su autoestima se la están pisoteando, (..) y no es justo, no es justo hijo.”

Otra forma de lidiar con el acoso reportada, en este caso por la estudiante víctima, es acudir a los maestro mas sólo en aquellos casos en que la situación se vuelva extrema o “pase a mayores”. Esto se debe a que el acudir al maestro no pareciese ser efectivo en el colegio donde, como ya se ha discutido, los maestros parecen tener poca autoridad sobre los alumnos. De hecho, genera mayor hostilidad en el grupo hacia la víctima al ser acusada de ser “sapa” y romper con la noción de lealtad al grupo.

Entrevista a estudiante víctima:

“Si yo me pongo a querer decirle a los profesores todos me van a caer a mí, y como que lo voy a ver... o sea como que lo voy a ver peor para mí porque si ellos no le paran a lo que digan los profesores y yo les estoy diciendo eso me van a caer más a molestar, o no sé qué. Pero... eso que si es a mayores si puedo pasar la cosa pero mientras tanto no, que el profesor lo vea y llame la atención.”

En contraste, el acudir a los padres sí pareciese ser una manera efectiva para lidiar con el acoso, mas por la naturaleza reiterativa del mismo la longevidad de esta solución dependerá de muchas situaciones. La entrevista a la estudiante observadora hace mención de un estudiante cuyo acoso desistió sólo por un tiempo tras la visita de la madre, pero de otra en la que la visita estuvo acompañada de la promesa de tomar medidas legales en cuyo caso la solución sí fue más duradera.

Aislarse y huir también surge como una estrategia de manejo del acoso citada por los participantes entrevistados. Incluye reportes de la maestro-representante sobre cómo las víctimas expresan en sus casas deseos de no volver más al colegio así como lo reportado por la estudiante observadora, y también contemplado en las observaciones, de la renuncia de maestros como forma de lidiar con los eventos de acoso y saboteo.

Una última forma reportada como estrategia para lidiar con el acoso era ignorarlo. Tanto la estudiante víctima como la maestra-representante hicieron mención de esto. Es una forma de lidiar que pareciera ser la que acarrea menos retaliación por parte del grupo, pues en cierta manera el sujeto se acopla de manera pasiva a aceptar ser víctima a la vez que intenta no mostrar reacciones ante el chalequeo que pudieran reforzar el comportamiento de sus acosadores.

Resulta llamativo cómo todas las estrategias para lidiar por el acoso presentadas por los entrevistados, refuerzan y se desprenden de cierta manera sus construcciones sobre qué caracteriza a la víctima. Ningún entrevistado sugirió que la víctima debería confrontar a su acosador lo cual pudiese ser consecuencia de que los mismos entrevistados reconocen a la víctima como alguien que no tendría el poder para realizar dicha acción de manera exitosa.

Entrando ahora en una exposición sobre lo encontrado en torno a las características, sentimientos y explicaciones sugeridas para el comportamiento del acosador, se encontró que los participantes atribuyeron a los acosadores las características de ser sujetos líderes manipuladores, capaces de persuadir tanto a sus compañeros como al personal de la institución. Esta característica fue percibida por todos los participantes menos por la estudiante observadora, lo que pudiera estar tentativamente explicado porque el liderazgo del acosador es algo que al estudiante observador le es cotidiano y que a diferencia de los otros participantes, no le genera conflicto. No obstante la estudiante observadora sí le atribuyó al líder la característica de ser poderoso, que está estrechamente relacionada al liderazgo descrito por los otros participantes.

Estas características coinciden con la definición de la APA (2004) de bullying, en cuanto a que existe una diferencia de poder entre el acosador y la víctima. En el caso del grupo estudiado, el poder sería interpretado como prestigio dentro del grupo cosa que también está contemplada por Olweus (2005) en su descripción de los acosadores.

Entrevista a personal directivo:

“Sobre todo hay un muchacho, (..) uno de ellos (.), que es el coman-que es el comandante (..) del regimiento, (..) que el comanda ante todo ¿ok? Y ya dejode ser adolescente, y se convirtió en un adulto ¿ok? Entonces eso también, tampoco me conviene mucho, (.) ni me convence mucho; porque llega a la parte de la manipulación, y eso sí no...de verdad que es bien difícil de manejar (..) pero generalmente ellos se sienten así(..); que uno no los escucha, que uno no los entiende, que uno la paga con ellos.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Y entonces por lo menos algo que yo puedo decirte: no es que yo sea el líder, ni el que manda en el salón, (..) pero si soy... o sea, si soy como un ejemplo a seguir.”

Resulta interesante destacar una peculiaridad en el modo como se concibe el liderazgo dentro de la institución. En la sesión de observación del jueves 14 de febrero, al acosador trata de engañar a uno de los investigadores diciéndoles que es el delgado de curso y que su función es “mantener el orden.” Esto pudiera estar conectado, al modo como la directora se refiere a él como el “comandante del regimiento”, en cuanto a que en un país en donde hay una tradición militarista en la historia política, la construcción del liderazgo en la cultura venezolana se deriva en parte de la concepción de militarismo y orden que se ve manifestada al momento de describir al acosador como líder.

Es decir, la virtud que hace que el acosador sea un líder dentro del colegio Miguel Otero Silva no es una capacidad de inspirar o motivar a su grupo, sino el que es un ejemplo que marca ante sus pares la pauta de cómo comportarse en un ambiente cuyas fallas disciplinarias no les da otros referentes.

En cuanto a la característica de poderoso mencionada, la maestra-representante entrevistada fue, junto a la estudiante observadora, quien la reportó. Esto pudiese deberse a que con esta característica enfatizaba el desbalance de poder y fuerza mental o física entre el acosador y la víctima, y la necesidad de que los representantes intervinieran protegiendo a sus hijos, postura que se mantuvo subyacente durante el discurso de su entrevista.

Se le atribuyó también al acosador la característica de que actúa de manera intencional, lo cual interesantemente surge del análisis de la entrevista del estudiante acosador. La intencionalidad de sus acciones pudo verse en comentarios que reflejan al acosador planeando e invitando a otros claramente a chalequear de manera deliberada.

Entrevista a estudiante acosador:

“Si la agarramos con alguien, es que si una hora de chalequeo, y luego nos echamos a reír, y luego la agarramos con otro ,(.) y el que estábamos chalequeando le decimos: ‘vente, para que lo chalequees también’ (..) ¿verdad? por ejemplo: estoy chalequeando Yo, A, C y LL (.) por decir, y estamos chalequeando todos a J. por decirte algo, una hora trancado tal, J se obstina man, pero ya luego a la siguiente hora, (..) la agarramos que si con uno de los que estábamos chalequeando al principio, que si con LL y le decimos a(..)J: ‘ven descóbratela... descóbratela, y chalequéalo, y riéte, y búrlate’.”

La directora de la institución describió al acosador como cruel usando las palabras “lleno de odio”, aunque vale mencionar que este comentario refleja una actitud de rechazo y desagrado por la directora hacia el estudiante que los investigadores identifican como acosador que se debe a su propia historia de conflicto con él. De hecho, la directora y el estudiante mencionado estuvieron en un punto involucrados en una demanda legal ante la LOPNA.

Los conflictos con el personal directivo pudiesen estar relacionados con otra de las características que se le atribuye a los acosadores: son renuentes a seguir las normas. Estuvo evidente en las entrevistas de todos los estudiantes, así como en la entrevista de la maestra-representante. Coincide por lo descrito por Olweus (2005) sobre la tendencia a los acosadores a romper las reglas e involucrarse en comportamiento antisociales, y lo expuesto por Kokkinos y Panayitou (citado en Mendoza-González, B. 2011) sobre la dificultad de los acosadores a seguir las normas.

Las autoridades del colegio, la directora y la dueña, hacían mención del grupo de 4to año en general, y no directamente del acosador, como poco respetuosos de las normas. Una posible explicación es el nivel en el cual el acosador actuaba: si el acosador inicia una conducta de sabotaje al maestro en el salón de clase y sus pares siguen su pauta y se agregan al sabotaje, el reporte que alcanza al directivo es el de un conflicto con cuarto año en donde la identidad del acosador es protegida por la identidad del grupo.

El estudiante que los investigadores identificaron como acosador se describió a sí mismo en su entrevista como un excelente estudiante con buen rendimiento académico.

Esta afirmación no concuerda con las observaciones y descripciones del estudiante en cuestión provenientes de otras fuentes, de hecho el estudiante entrevistado no era un estudiante regular sino repitente y había tenido que reparar numerosas materias a lo largo de sus estudios de bachiller.

Los otros estudiantes entrevistados, la identificada como observadora y la identificada como víctima por los investigadores, describieron a quienes acosaban como indiferentes ante las posibles medidas disciplinarias que pudiesen ser consecuencia de sus acciones y ante lo académico en general. Coincide por lo encontrado por Natvig, et al. (2001), quienes exponen que estos estudiantes no están académicamente orientados, tendiendo a presentar malas interacciones con sus profesores y a obtener bajas calificaciones. Adicionalmente la indiferencia ante las medidas disciplinarias pudiese deberse a la ineffectividad que éstas tienen dentro del Miguel Otero Silva.

En lo relacionado a sentimientos, la entrevista del estudiante identificado como acosador estuvo llena de quejas y reclamos dirigidas a las autoridades del colegio, reportando un sentimiento de incomprensión e impotencia consecuente de sus conflictos con la directiva. Este estudiante siente que las figuras de autoridad centran sus observaciones disciplinarias en él cuando abundan otros casos de estudiantes que tampoco se apegan a las normas dentro del colegio. Es un sentimiento congruente por lo expuesto por Natvig et al (2001) sobre la mala interacción de los acosadores con figuras de autoridad, al igual que con Mendoza-González (2011) sobre la tendencia de los acosadores a establecer relaciones conflictivas de poder.

También a los acosadores se les atribuyó sentir satisfacción por realizar conductas de acoso. Este sentimiento fue percibido por el estudiante acosador, la estudiante observadora y el maestro-representante. La estudiante observadora comentó haberse sentido así en las ocasiones en las que se suma al chalequeo del grupo hacia alguien. Coincide con lo expuesto por Olweus (2005) quien describe que los acosadores sienten satisfacción ante el sufrimiento de otros. Otra explicación, también correspondiente de Olweus (2005) que el prestigio social con el grupo obtenido tras “chalequerar” pudiese producir esta satisfacción.

Entrevista a estudiante acosador:

“Si a ti te chalequean, y tú te estás picando (..) [Inv: mjm] obviamente eso es lo mejor, o sea para el que él te está chalequeando eso es lo mejor (..) [Inv: aja] porque claro, lo estoy molestando ¿verdad? [Inv;mjm] (..) y me está parando.”

La directora, por su parte, opinaba que los acosadores podían sentir tristeza, malestar y rabia y que por lo tanto sus acciones eran un medio catártico para lidiar con este sentimiento. Esto pudiera estar relacionado con lo descrito por Kokkinos y Panayitou (citado en Mendoza-González, B. 2011), en donde señalan que el acosador generalmente tiene baja tolerancia a la frustración, siendo el correlato emocional la rabia.

Son atribuciones que resultan interesantes viniendo de la directora, quien a su vez hizo abundantes comentarios que culpabilizaban a la víctima. Pareciera mostrar que incluso en el rol de Directora tiene más ventajas aliarse con el acosador, al comprenderlo y ser empática, que con el de la víctima a quien opta por culpabilizar. No obstante, al referirse a los acosadores no a nivel imaginario sino refiriéndose al joven entrevistado bajo la categoría de acosador, con quien tiene historia de conflictos, sólo reportaba sentimientos de superioridad por parte del acosador.

En cuanto a explicaciones dadas por los entrevistados al por qué del comportamiento del acosador, la directora alude al momento evolutivo adolescente como momento típico para que se den esta clase de conductas explicándolo como algo esperado, común en esa edad y en la cual el colegio no tiene posibilidad de acción porque ocurrirá naturalmente. Pareciese ser una explicación que exenta de responsabilidad a las figuras de autoridad, ya que interpreta el hacer conductas de acoso será una conducta esperada y por ende normal y no un problema del colegio.

El estudiante acosador y la estudiante observadora, argumentaban, por su parte, que el chalequeo y el acoso surgen como búsqueda de distracción en las clases poco dinámicas o los horarios sin actividades planificadas. Se trata de una explicación de acoso como producto del ocio que parece estar ligada a los factores de la dinámica y estructura del colegio que aludían a la mala planificación de las clases como un posible factor que aumenta la incidencia de chalequeo.

Entrevista a estudiante acosador:

“Maneras de... (..) o sea, yo lo veo (.) como una manera de divertirnos, (.) o de romper el esquema de... (.)de lo que sería clases, clases, clases; y volver la clase un poco más divertida, (.) un poco menos aburrida, (.) menos tediosa, (.) pero claro, claro, sin pasarnos de los límites, pues. (..)”

Por otro lado, el desquitar con el otro los propios complejos del acosador fue una explicación atribuida al comportamiento de los acosadores por la directora. Esto, podría coincidir con lo descrito por Olweus (2005) sobre la necesidad del acosador de someter al otro para sentirse en control de las situaciones, en este caso, de sus propios “complejos”.

Entrevista a personal directivo:

“Eso le causa a él una cantidad de complejos que ¿cómo los va a manifestar? (..) Bueno, me meto con aquel que es flaquito, me meto con el otro que es ... ¡Porque le tiene rabia al mundo! Él quiere rebajar, él quiere ser cómo ellos.”

Otra explicación, percibida por la directora y la dueña, fue la existencia de problemas familiares o conductas consecuencias de mala educación en casa. Esto tiene relación a lo ya descrito anteriormente por Olweus (2005).

Una última explicación, dada por la estudiante víctima, el maestro-representante y la directora, fue la búsqueda de atención. Esto puede estar relacionado con lo descrito por Olweus (2005) sobre el prestigio social que tiene llevar a cabo conductas de acoso como un motivo para hacerlas.

Entrevista a personal directivo:

“Siempre hay un, hay un..., en estos chicos que son los que generan lo que ustedes llaman bullying, (..) o lo que llaman psicológicamente bullying , (..) son muchachos que tienen algún tipo de problema. (..) Y sobre todo es,(..) esa parte de llamar la atención.”

Continuando la exposición de los roles, con respecto al rol del observador, entre las características que les fueron atribuidas estuvo el que se trataba de estudiantes orientados académicamente. Esto fue percibido tanto por el estudiante observados como por el

estudiante acosador. Este hallazgo coincide con lo reportado con Lucas-Molina et. al (2011) sobre las buenas calificaciones de los observadores.

Puede estar relacionado con su diferenciación con los acosadores en cuanto a la frecuencia con que se involucran en conductas de “chalequeo”; es decir, el ser menos proclives a “chalequear”, podría verse explicado por su interés en obtener buenas notas sobre ejecutar conductas de acoso.

La directora y el estudiante acosador los describen también como indiferentes ante el acoso. Lucas-Molina et. al (2011) expone la neutralidad de los observadores en líneas generales. Esta atribución de indiferencia, pudiese verse explicada por su rol pasivo dentro de los eventos de acoso.

Una tercera característica, relacionada con la anteriores, la propuso la directora al hablar de que se trata de individuos que evitan el conflicto y “no se meten”. Está relacionada con la posible explicación de tener mayor interés por las notas que realizar conductas de acoso y una explicación alternativa podría constituir el hecho de que características individuales lleven a que estos estudiantes no compartan el sentimiento de satisfacción expresado por los acosadores tras presenciar o participar en las situaciones de chalequeo y acoso.

Entrevista a estudiante observador:

“Es que es verdad, porque no les interesa meterse con una persona ni tampoco que se metan con ella así que prefieren evitarlo y nada más le quieren parar es a la clase.”

Finalmente en este listado de características, está que los observadores son capaces de variar entre la aprobación o crítica del acosador, característica percibida por la estudiante identificada como observadora y la estudiante víctima.

Entrevista a estudiante víctima:

“Inv: Cómo es la actitud del resto del grupo cuando estos dos te están molestando?”

Part: Bueno, comienzan también a chalequear también con ellos. O... o no, y a déjenla tranquila que ella era nueva pero ya, o sea, se está adaptando al grupo, o... ya esta

bueno de tanto chalequeo así. Y ellos se calman, o... a veces no le paran y siguen chalequeando.”

Esto pudiera verse explicado, por lo expuesto por Salmivalli et al (1996), donde diferencian tres modos en que los observadores pueden actuar ante eventos de acoso: el asistente del acosador que no ejerce ninguna acción hacia la víctima de manera directa, el defensor de la víctima, el observador pasivo. Entendiendo que estos roles no son rígidos y que un mismo estudiante puede ser observador asistente al acosador y observador defensor de la víctima dependiendo de la situación, a lo que aluden estas dos estudiantes es a la capacidad que tiene el observador de ser crítico y optar por participar en el acoso libremente o rechazarlo, libertad que no tienen las víctimas.

Siguiendo con los sentimientos que les fueron atribuidos a los observadores, la maestra-representante reporta que su hijo al presenciar acoso ha sentido lástima y empatía por las víctimas. Manstead y Livingstone (2011) concluyeron que la probabilidad de que los miembros del grupo condenen el acoso depende en la medida en que ellos se identifican con el agresor y la víctima del acoso. Observadores que sientan empatía por las víctimas estarán entonces en contra del acoso, mas esto no significa que las defenderán.

Entrevista maestro-representante:

“O sea, me imagino que se sienten mal. Pero como para entrar al grupo de los chéveres (.) los apoyan, pues. Pero estoy segura que se sienten mal.”

Otro sentimiento, expresado por la estudiante observadora, es uno de distancia total con el acontecimiento. Independientemente de si aprueban o no lo que ocurre, los observadores pueden sentirse tan ajenos a la situación que ven que no sienten que puedan ocupar en la misma ningún rol mas que el de observadores pasivos.

Entrevista a estudiante observador:

“No, no. Nosotros dejamos porque no tenemos por qué meternos. Pero hace poco=hace como una semana y media, hubo un problema por eso mismo porque empujaron

a un compañero y afuera se querían ver y casi se querían matar y eran dos personas. Nadie se metió.”

En cuanto a las explicaciones que se le atribuyeron a la falta de acción de los observadores, están el temor a la retaliación, percibido por la directora y el maestro-representante. Esto es congruente con lo expuesto por Salmivalli et al. (1996) donde plantea a modo de hipótesis ante la no intervención del observador, la posibilidad de que el observador pasivo no sienta que cuenta con el apoyo de sus compañeros o popularidad suficiente para contradecir al acosador, por lo cual no se siente capaz de realizar una intervención exitosa del conflicto sin caer víctima del mismo.

Entrevista maestro-representante:

“Mamá, yo estaba viendo y me daba mucha lástima.’ (...) ‘¿Por qué no le dijiste’- y te lo digo con los ojos aguados, hijo, ‘¿Por qué no les dijiste, no le lancen piedras más?’ ‘Mamá, porque después la iban a agarrar conmigo.’”

La otra explicación que estas entrevistadas dan, relacionada a la anterior, es que los observadores optan por no involucrarse para no contradecir al grupo por lealtad.

Entrevista a personal directivo:

“Y entonces ¿Qué pasa?: ‘Que yo no voy a echarle tierra a mis amigos .Yo... Son mis amigos.’ Eso es bien difícil de trabajar. “

De este modo concluye la exposición de lo reportado por los entrevistados sobre los distintos roles en el acoso. Resulta llamativo la diferencia en la riqueza discursiva con la que los participantes describieron a los acosadores y las víctimas, en relación a las explicaciones y descripciones del observador, siendo este último el menos nombrado. Pudiese explicarse por el manejo que el grupo tiene de las definiciones de acoso, bajo el cual, como se mencionaba antes, el término “bullying” les es poco familiar y un fenómeno que no conocen del todo bien. Esto puede derivar en que se centren en la díada acosador-víctima sin percibir los distintos niveles de complejidad y la variedad de roles que pudiesen

participar en el acoso. Hay una construcción social menos desarrollada de lo que es el observador.

Se continúa ahora con la discusión sobre las percepciones de los participantes en torno a la viabilidad o no de reducir el acoso escolar, incluyendo, a su vez, propuestas de los entrevistados sobre cómo hacerlo.

La solución de expulsar a los estudiantes conflictivos, fue propuesta por la estudiante víctima y por la directora. Por un lado, en cuanto a la estudiante víctima, podría ser interpretado como una forma de librarse de ser víctima de acoso, y al mismo tiempo permanecer dentro del grupo y la institución. En contraste, el discurso de la directora, podría estar mediado por el conflicto legal que tuvo con el estudiante acosador.

Esta solución, a su vez, parece ser compartida por otros participantes no entrevistados, como lo es el dueño del colegio. En la observación del jueves 14 de marzo, el dueño, en una visita al colegio, le dijo a uno de los investigadores: *“Nosotros hemos tenido varios niños problema, pero los hemos ido eliminando, eso no lo aguantamos acá. A los que no logramos botar, luego en el año les aplicamos guerra psicológica hasta que se vayan.”*

Se trata de una solución que no lidia con el acoso sino con estudiantes señalados como participantes dentro del mismo sin tomar en cuenta que el acoso surge en la institución por una serie de factores cuya interacción permitió que surgiera, y que al eliminar a participantes en un momento no se libra al colegio de que nuevos acosadores y víctimas surjan.

Entrevista a estudiante víctima:

“O sea será cambiarles de colegio y seguirán en el otro colegio en lo mismo. Tendrán ellos el problema entonces.”

La solución de ignorar a los acosadores, sólo fue propuesta por la directora, probablemente por ser una solución simple y que es concordante con su visión de que las víctimas tienen un grado responsabilidad en la ocurrencia de los eventos de acoso. Básicamente, la directora parece hacer un llamado a las víctimas a que no les importe el acoso, para que así deje de ser un problema.

Entrevista a personal directivo:

“Pero por lo menos la condición ha mejorado que ya no le presta atención y en la medida que tú no le prestes atención a eso (..) deja de tener importancia.”

Sin embargo, la estudiante identificada como víctima reportó que ignorar a los acosadores sólo funciona transitoriamente, y posteriormente continuaban con las conductas de acoso.

La directora, el estudiante acosador y la estudiante víctima mencionaron la comunicación y la llegada de acuerdos entre los alumnos como una posible solución. Hace referencia de manera implícita a que los observadores intervengan a favor de las víctimas al darse situaciones de acoso.

Entrevista a estudiante acosador:

“Cuando tú no estás chalequeando y otros sí están chalequeando uno a veces piensa: ‘cónchale que molesto que lo estén haciendo, cuando uno quiere prestar atención’ pero también yo pienso que hay que ponerse en un punto de vista que uno también lo hace ¿verdad? y en vez de tomar una una... una actitud agresiva ¿verdad? y gritarles que: ‘cállense, que tal’ (..) yo pienso que... que es más comprender ¿verdad? y hablarles, decirles ‘cónchale muchachos’ ya como yo a veces alzo la voz, (..) yo digo: ‘ya cállense’ (..) pero...pero... pero (..) no es un ‘cállense’ agresivo, sino es un ‘cállense’.”

Esta solución surge bajo distintas motivaciones por cada uno de los entrevistados. Para la directora representa una solución que no requiere de su intervención, al llamar a los alumnos a resolver ellos sus propios problemas. Para el estudiante acosador, pareciera surgir como un llamado a tener un trato más cordial con los acosadores a la hora de reclamarle. La estudiante víctima, pareciese plantear esta solución como una esperanza de que sus compañeros la defiendan al ser ella incapaz de defenderse de manera efectiva.

Esta solución, entra en conflicto con lo encontrado en las explicaciones del comportamiento del observador, en cuanto a que los observadores no pareciesen intervenir por miedo a ser víctimas posteriormente, o por no contradecir los valores fundamentales del grupo, como lo es el chalequeo. Si no se reestructura la construcción y el manejo que

hay en el colegio del grupo y su actitud hacia el chalequeo, no surgirán acuerdos que lo detengan pues es un valor del grupo chalequear.

El trabajo con la víctima como solución al acoso, sólo fue propuesto por la directora, y parece estar orientado a que la víctima, culpable de generar el acoso desde la perspectiva de la directora, modifique su comportamiento y pare de generar estas situaciones.

Entrevista a personal directivo:

“Ellos son los más débiles (..) y a lo que los psicólogos, (..) ustedes que están trabajando ese caso de convivencia, (..) eso lo deben atacar, (..) porque hay que tratar de hacer gente más fuerte. Sobre todo en esta sociedad.”

Otra solución se refiere al instaurar dentro de la institución una dinámica que conlleve mejor aprovechamiento del tiempo, propuesta por el estudiante acosador y la dueña del colegio. Es una de las soluciones que pareciera ser más efectiva en el sentido de que propone un cambio en las situaciones que propician el acoso más que algo que lidie con un incidente aislado.

Entrevista a estudiante acosador:

“Porque, o sea, yo pienso, (..) que nada les costaría, que si tenemos una hora libre, que cónchale, que entre... entre cualquier persona a hablar con nosotros, como muchas veces lo ha hecho la profesora R, que es la psicopedagoga. Que tenemos hora libre, y por ejemplo: se sienta a hablar con nosotros: ¿cómo están?, (..) ¿Qué les está pasando?, (..) ¿Cómo se consideran ustedes?” (..) Y nos da una charla... una charla que es entretenida, porque lo hace normalmente.... ehh ella habla, y también es expresarse los demás. [Inv: ok] Esas son cosas, que deberíamos hacer cuando tenemos horas libres, y así no tendríamos tantos problemas (..) de lo que es el chalequeo.”

La solución de sensibilización hacia el acoso, fue propuesta por la estudiante observadora y la maestra-representante. Esta solución va orientada hacia que las personas aprendan sobre qué es el acoso y cuáles son sus consecuencias y las maneras para lidiar con

el mismo. Esta solución pudiese ser efectiva en aclarar las definiciones de chalequeo que maneja el grupo e introducir acoso como una palabra con la que puedan identificar situaciones que viven más que no han problematizado hasta el momento.

Entrevista maestro-representante:

“Pero es para que tú veas hasta donde, o sea, están desde pequeños ya- eso se, eso se, se ve hace tiempo pues. Y nadie hace nada. (.) Osea, nada, es triste porque nadie hace nada. Porque yo veo que otros países sí se toman como medidas... el ataque hacia el otro, a los compañeros, los amigos, o el maltrato. (.) Creo que, este, como que hay más publicidad. Más campaña. Y más=el respeto, el, el, el, lo, lo, lo la bura, eso, yo veo que como en otros países eso está más avanzado que en este. Porque ahora es que yo oigo que aquí se habla de bullying. Yo no sé si se dice así.”

La solución de establecer un vínculo afectivo alumnos-maestro, fue propuesta por el estudiante acosador. Esta solución pudiera haberse derivado del trato hostil que este estudiante percibe por parte de algunos maestros. El mejoramiento de la comunicación entre maestros y alumnos sí podría constituir una solución viable y posiblemente efectiva para reducir el acoso escolar en general de acuerdo a lo propuesto por Olweus (1993). Este autor propone que el establecimiento de reglas dentro del salón de clase contra el acoso, y el uso de reuniones en el salón de clase para discusiones de seguimiento juegan un papel fundamental para reducir el acoso escolar.

Es una solución que puede relacionarse con la propuesta por la maestra-representante de fomentar el respeto, en cuanto a que la enseñanza de valores como el respeto pudiera ser realizada por los maestros y acompañada con la sensibilización hacia el acoso.

Por último, la solución de implementar medidas disciplinarias más severas, fue considerada por todos los participantes menos la dueña. Esta solución pudiera ser derivada de una demanda de mayor estructura dentro de la institución. En la institución no existen sanciones claras para los eventos de acoso y otros incumplimientos de normas, y es algo ante lo cual todos los participantes parecen estar de acuerdo en que es necesario trabajar.

Entrevista a personal directivo:

“¿Cuándo cambia? (.) o ¿Cuándo cambia su actitud? (..) Cuando hay una sanción. Si no hay sanción, (..) sigue el fastidio,(.) o sigue la irreverencia, (..) la falta de respeto (...)”

A pesar de proponer soluciones, todos los alumnos parecieron compartir el sentimiento de que no existe realmente una solución para el acoso escolar. La maestra-representante también manifestó estos sentimientos de indefensión ante el acoso. Para la estudiante víctima, este sentimiento puede tener su raíz en su historia de fracasos en intentos de lidiar con el acoso.

Entrevista a estudiante víctima:

Part: Pero después el profesor les firmó un acta ahí y los llamaron, como que no sé si fue que les firmó un acta o... o solamente la, la broma la mandaron a meter en la carpeta.

Inv: ¿Y crees que eso fue efectivo?

Part: Sí bueno porque... (..) eso molesta, que estén siempre siempre en eso.

Inv: Claro, ¿pero el que el profesor haya echo esto tú crees que ahora va a detener que ellos vuelvan a hacer eso?

Part: No.”

Para la estudiante observadora y el estudiante acosador, el imaginar que su grupo pare de “chalequear” les es difícil considerando la manera en que se maneja la pertenencia en ese grupo.

Entrevista a estudiante observador:

“Y nadie va a cambiar su forma de ser. Yo dudo mucho que lo cambien porque están acostumbrados a eso y no creo que lo cambien.”

Para la maestra, el sentimiento de que el acoso no tiene solución puede partir de la falta de autoridad de los maestros y la poca efectividad de las medidas disciplinarias que intentan tomar en la institución.

Entrevista maestro-representante:

“Yo sé, Yo sé, que el muchacho que te estoy diciendo, yo sé que a él, le citaron el representante y vino la mamá, yo no sé si es que vino el psicólogo de él, no sé. Pero en ningún momento, hijo, yo vi que (..) cambiara la actitud de los muchachos con él; (..) no son todos.”

Es así como se observa que en el colegio Miguel Otero Silva se ha generalizado el chalequeo como producto de la dinámica particular que se ha instaurado en dicha institución. Dentro de este chalequeo, se incluye el acoso, mas los miembros del grupo no cuentan con un concepto claro del mismo por lo cual queda entrelazado con el chalequeo que no ven como un problema. Sin embargo, si se indaga sobre los distintos incidentes los participantes son capaces de reconocer dos tendencias principales claras en torno al chalequeo: chalequeo amistoso con el grupo, y el chalequeo repetido hacia quienes no son del grupo. En torno a esta segunda forma de chalequeo, los participantes son capaces de identificar roles y atribuir posibles causas, características y sentimientos a los mismos si se les pregunta al respecto. De esto se entiende que al señalarseles, los participantes sí son capaces de ver el acoso como un problema e incluso de sugerir posibles soluciones para el mismo. No obstante, se encuentran tan inmersos en el chalequeo generalizado de la institución que les cuesta imaginar que una solución realmente sea posible.

Culminada así la discusión de los resultados de la presente investigación, es relevante reflexionar sobre cómo estos hallazgos se ubican en relación a la presencia y características de los investigadores, así como el momento histórico en el que fue realizada la investigación.

Como bien se expuso en el apartado de metodología, en una etnografía los investigadores, a medida que se adentran en la cotidianidad de los participantes, van a ser ubicados por los participantes dentro de su propia experiencia e inevitablemente variables como la edad, el género y el nivel socioeconómico van a jugar un papel fundamental. Es por ello, que a continuación, se identificarán posibles efectos de los investigadores sobre los participantes, con la finalidad de realizar una comprensión sobre ellos (Banister et al 2004).

Es importante mostrar, que en ni en el discurso de los participantes ni en la percepción de los investigadores, se pudo apreciar una conexión evidente entre la situación política actual de Venezuela y el acoso escolar en el grupo estudiado, como por ejemplo podría ser acoso por posición política. Sin embargo, referencias a la situación política sí se colaron en los discursos de algunos participantes, en la interacción de los participantes con los investigadores y en el aplazamiento de sesiones de observación puesto que durante el período de tiempo en el que fue realizado la investigación ocurrieron dos elecciones presidenciales y la muerte del presidente.

Observación del 15 de febrero:

“Siguiendo en la clase, había una de las muchachas que tenía cerca, en el cuaderno, una calcomanía que decía: “Chávez, corazón del pueblo” una de sus compañeras, P, me dijo: “Que tukky, dígallo” y yo le pregunté: “¿Por qué tukky?”, y me contestó que porque tenía una calcomanía así en el cuaderno, y vino la muchacha GO y me dijo: “¿Chavista, dígallo?” Le contesté que no podía responderle, porque estaba haciendo una investigación. La compañera le dijo a la muchacha que ella también era chavista, que toda su familia era “roja rojita”, y que desde pequeña asistía a las marchas.”

Entrevista a maestro (fue excluida del análisis de contenido):

“No, no, no, aquí, por ejemplo, yo lo he notado más hacia una oposición, que a un gobierno. Se siente más, (..) esa parte, ¿Por qué? porque ellos ya vienen inculcados por los padres: los padres son opositores, y cuando ellos dicen: “no mi papá trabaja, y mi papá no se mete en política”, y el otro dice: “si, mi papá si es político” (Silencio de 2 segundos). Aquí teníamos una hija de Z [un funcionario conocido del gobierno] (...)”

Entrevista la dueña del colegio:

“Siento que con cada año sí es más difícil. Y por lo que estamos viviendo en el país. Fíjate que cómo tú les exiges respeto a los muchachos cuando en la Asamblea no respetan.”

En relación a los investigadores, las características de cada investigador influyeron de manera diferente en función de los participantes. Primero, en cuanto al grupo, el investigador G.S le fue asignado el sobrenombre de “pelo lindo”.

De igual modo, varios miembros del grupo del salón, le preguntaron al investigador G.S sobre si la investigadora V.K era su novia. Que podría estar posiblemente explicado, en concordancia a lo mostrado en la discusión, en donde el discurso peyorativo hacia las mujeres es, generalmente, orientado a sexualizarlas, en contraste al de los hombres.

Continuando con la interacción de los investigadores con cada uno de los participantes entrevistados. Se pudo observar que las dos estudiantes femeninas entrevistadas, hicieron un vínculo de confianza con la investigadora V.K. De acuerdo a lo discutido anteriormente, se pudiera ver tentativamente explicado por el hecho que el grupo de mujeres, al ser reducido, tiene un alto grado de cohesión, facilitando la afinidad por género.

Esta afinidad, se manifestó de maneras distintas en cada una de las participantes. En la entrevista a la estudiante identificada por los investigadores como víctima ella pudo realizar demandas sobre sus propias vivencias de acoso, y eventos de acoso percibidos.

Por su parte en la entrevista a la estudiante identificada como observadora, la afinidad de género permitió establecer un ambiente de confianza donde pudo contar su propia vivencia de ser víctima de acoso sexual. Por otro lado también, se evidenció la intención de mostrar en un primer momento el chalequeo como algo normal, pero a medida que se desarrollaba la entrevista, si pudo reconocerlo como un problema.

Entrevista a estudiante observador:

“Inv: Ok. (..) ¿Entonces tu sentirías que el chalequeo en tu colegio es un problema?

R: Sí.

Inv: Pero antes me decías que es normal.

R: No, pero es un problema porque se lo toman... cómo decirte la palabra (..) que siempre lo hacen. Y a las personas llega un momento que explotan y les molesta. Hay una gota con la que se derrama el vaso. (..) Y obviamente siempre va a existir ese problema. Y sí me parece que es un problema.”.

En cuanto a la dueña del colegio en el momento de la entrevista, el hecho que la estuvieran grabando pareció generar suspicacia en ella. Esto se evidenció, en la diferencia de los temas hablados con la investigadora V.K cuando estaba siendo grabada en

comparación con los temas que trataba cuando estaba teniendo una conversación informal lo cual fue interpretado de varias maneras: temor a registrar los eventos como sucedían, interés de mostrar una institución comprometida con la solución del acoso. En el siguiente registro de observación se puede apreciar como habla de problemas en la institución cuando en lo discutido anteriormente se había mostrado cómo intenta mostrar el colegio bajo una luz positiva.

Conversación informal con RO el 9 de mayo:

Dice que está bien, que realmente necesita los resultados de la investigación “porque ya no sabemos cómo hacer, no los podemos controlar.” Tenemos una conversación en la que llora y dice que se siente enferma, que siente que el colegio es demasiado trabajoso y demasiado difícil. Habla de que no puede contar con la ayuda de su esposo aludiendo al día al que yo lo conocí: “tú lo viste, tu viste cómo le habló a los niños, esto no funciona así.” Habla de que los profesores le fallan, no aguantan a los chamos y se van. Habla de que los de cuarto hoy habían espantado a una profesora que se fue molesta y los dejó solos y que entonces buscaron a un chamo de un año menor y empezaron a golpearlo.

Continuando con los participantes entrevistados por el investigador G.S, se estableció un vínculo de confianza con el estudiante identificado como acosador. Este pudiera ser explicado bien sea por la edad del investigador, que si bien es mayor que él, es menor que las figuras de autoridad que están en el colegio; o al igual que en el caso de las participantes femeninas con V.K, pudo haber existido una afinidad de género. Este participante tendió a mostrar al chalequeo como algo que se da en una relación de confianza, por lo que el sobrenombre colocado al investigador: “el chivuo” o “pelo lindo” pudiera ser una manifestación de la misma.

Entrevista a estudiante acosador:

“Porque, (..) claro, ya tiene la suficiente confianza (..) como para...(.)para...(.)para...(.)para poder montar un chalequeo, o hablar con las demás personas, (..) poner sobrenombres; (..) y obviamente, ninguno nos iríamos a molestar, porque, o sea, una cuestión (..) de eso pues, es algo mutuo, tú me montas un sobrenombre,

(..) yo te monto ahí otro, (..) nos reímos los dos, echamos broma y luego hablamos tranquilos.”.

Por otra parte, tanto la directora como la entrevista no incluida en el análisis de contenido al maestro de física, muestran una tendencia a mostrarse intelectuales ante el investigador, haciendo referencia a nombres de autores y usando terminología propia de la tradición psicológica.

Entrevista a la directora:

“Yo creo en eso [Inv: mjm]. No completamente (.) ojo (.). Como te lo estoy diciendo; y creo aún (.) más en lo cognitivo-conductual; yo soy (.) defensora (..) 100% de lo cognitivo-conductual ¿Por qué? Porque uno es cerebro (.) y conducta ¿tiene...tienes que ver con todo lo demás? Sí, (.) eso sí, (.) eso es adorno, eso colabora con uno (.): te sientes feliz (.), puedes hacer mil cosas. O sea (..), Vigotsky, y todos ellos, tienen toda la razón; yo todo eso (.) se lo agrego, (.) pero es agregado”

Entrevista al maestro (no incluida para el análisis de contenido):

“exactamente (.) si se expresa claro ellos no lo abarca porque la mayoría no de los colegas no le ponen atención a eso (..) y yo soy un hombre porque yo vi lo que llamamos la psicología criminal y en la psicología criminal habla de todo esto(..)”.

De igual modo, la directora en un primer momento trato de mostrar que no había ninguna problemática en la interacción de los estudiantes, pero posteriormente pudo reconocer anécdotas específicas que mostraban lo contrario.

Continuando con la entrevista a la maestra-representante, también podría decirse que se estableció un vínculo de confianza, contando historias personales y dolorosas durante la entrevista, y llamándolo “hijo” constantemente como una manifestación de afinidad.

Entrevista a maestro-representante:

“No todos los padres hacen eso. Mire hijo, yo... (..) la mayoría de amigos de mi hijo me dicen que quisieran tener una mamá como yo. Te voy a preguntar...te voy a contar

porque: yo no soy una mamá sobreprotectora, yo no soy una mamá que...que...sino, simplemente, yo me puse como a la par de mi hijo. Mi hijo, era... era arquero en el equipo en col...aquí mismo en el colegio ZY (colegio tradicional del oeste de caracas) y él no tiene papá, yo soy su papá y su mamá, yo estuve 8 años buscando hijo, y yo no podía tener hijos, él es mi mayor regalo, o sea, él es (..) mi sol pues. Bueno, yo lo entrenaba aquí a él, en el parque a...(.) para que fuera mejorando y fuera mejorando. Yo llegue a formar un equipo de futbol aquí, en el parque, con todos los amiguitos de mi hijo.”

Por último, en cuanto a las percepciones y sentimientos personales en cuanto al grupo y a las entrevistas individuales. Para el investigador G.S: “al tener mayor cercanía de edad con el grupo de alumnos, me pude sentir más identificado con ellos, así como con el participante identificado como acosador, probablemente debido a la similitud de género, y cercanía en edad, en comparación con los demás participantes entrevistados por mí. También pude sentir mayor afinidad por la maestra representante ya que identificaba explícitamente el daño que puede hacer el acoso escolar a las víctimas; que van en concordancia con la tradición psicológica del estudio del bullying. Esto, a diferencia de la entrevista de la directora, quien culpabiliza a las víctimas y aboga más por el trabajo de la capacidad de tolerancia de éstas.

De igual modo, al percibir eventos que podrían ser calificados como acoso, como por ejemplo el del estudiante diciéndole ‘Mi Elda’ a una estudiante, mientras que otro le quitaba el libro de texto constantemente sin su permiso, registrado en la observación del 22 de marzo, sentí empatía por la víctima, pensando en lo frustrante que debe ser estar en esa situación, sin embargo, también me pareció divertido y fascinantes por un lado la creatividad y el sentido del humor de los estudiantes acosadores, así como presenciar en vivo, justamente el tema de investigación que me había generado tanto interés en un principio. Posteriormente, al hacer el análisis, justamente, eran parte de los sentimientos que los participantes atribuyeron a los observadores, lo que sería valioso para darle sentido al comportamiento del observador.”

Por su parte, la investigadora V.K: “sentí afinidad con la participante identificada como observadora a raíz de lo abierta que fue hacia la investigadora desde su llegada a la institución. Hacia la participante identificada como víctima, sentí empatía y entendía que la

situación que atravesaba frente al grupo era complicada, pero a la vez la veía como alguien muy diferente al grupo y poco adaptada lo cual me sorprendía al descubrir que con el tiempo en la institución las visiones del grupo estaban empezando a permear la visión de tanto mía como de G.S. En cuando a la dueña del colegio, dejé esta entrevista como última estratégicamente debido a que se trataba de una figura que me causa incomodidad por su suspicacia.”

Con respecto a los dilemas éticos dentro de la investigación, se presentaron por un lado la necesidad de la directora y la dueña de que se les dieran resultados preliminares, lo que se manejó explicándoles la metodología de la investigación y la importancia de darle resultados una vez finalizado el análisis de toda la información recabada.

A su vez, el percibir eventos de acoso que no implicaban una agresión física constituyó un dilema ético sobre si era o no necesario intervenir; cuando ocurrieron era frente a una maestra y esperábamos que interviniera pero su respuesta fue no intervenir. Nosotros optamos por no intervenir con la intención de que no se nos asociara con una postura específica ante el acoso e influenciar el discurso de los participantes en el sentido de querer responder a esa expectativa atribuida. Esperamos que la devolución de los resultados y la orientación en cuanto a algún tipo de intervención en el futuro, ayude a resolver esta problemática.

Otro dilema ético presentado en la investigación, fue la conversación que tuvieron en frente al investigador G.S registrado la observación del 5 de abril, sobre el consumo de marihuana; el dilema ético lo constituye el informarle a las autoridades o no. Los investigadores decidieron que no, por el respeto a la confidencialidad.

De esta manera concluye la discusión de la investigación, notándose que las reflexiones personales mencionadas incidieron sobre los resultados de la misma en distintos grados y que esto fue tomado en cuenta al momento de analizar y discutir lo encontrado en la investigación.

Conclusiones

Recopilar y analizar las construcciones sociales sobre el acoso escolar desde las visiones de los estudiantes, los maestros, representantes y los directivos de la unidad educativa Miguel Otero Silva constituyó el objetivo general de esta investigación. Estaba orientado a darle sentido al modo en que el acoso escolar es entendido, descrito y manejado por los diferentes participantes que hacen vida en torno a esta institución educativa, así como por interés por la manera en que estas construcciones pudiesen estar afectando la forma y modalidades particulares que toma el acoso.

Entre los objetivos específicos se encontraban explorar las intenciones y sentimientos atribuidos a los diferentes roles presentes en el acoso; conocer los códigos sociales que rigen la dinámica de acoso escolar en la institución; e indagar sobre posibles soluciones planteadas por los participantes para este problema. Todo esto enmarcado dentro de un paradigma construccionista.

Estas modalidades están relacionadas, con las percepciones de las diferencias entre las chicas y los chicos dentro de la institución, siendo que las adolescentes se perciben involucradas con menos frecuencia en eventos de acoso, explicado por la proporción minoritaria de las mismas dentro del salón de clases, no se dirige acoso físico hacia ella por respeto a su condición de “ser mujer”, pero suelen recibir acoso verbal al sexualizarlas en tono peyorativo. En los chicos, se encontró que suelen ser quienes inician y están involucrados con frecuencia en eventos de acoso, entre ellos existe el acoso físico, siendo frecuentes los lepes, cachetadas, patadas y peleas, los sobrenombres se colocan por alguna característica particular y el acoso verbal está vinculado con comentarios sobre lo perversos o ingenuos, poco sexuales que se muestran en la cotidianidad de los participantes, son etiquetadas verbalmente dentro de la palabra “chalequeo”.

La palabra “chalequeo”, además de referirse a lo que teóricamente se conoce como acoso, alude a interacciones similares al acoso pero que son hechas con una función lúdica y entre amigos y son visto de forma positiva; así como a otro tipo de interacciones que también son similares al acoso, pero que se han naturalizado de tal manera que se han vuelto costumbre, y son vistas de forma neutra.; porque para demostrar el nivel de confianza con el grupo, aceptar y realizar el chalequeo entre sus miembros es un hábito

frecuente, que si no es aceptado, manifiesta una deslealtad al grupo y demuestra no pertenecer al mismo.

En referencia a la institución existen unos códigos sociales, manifestados por los distintos participantes, que pudieran facilitar la aparición y colaborar en el mantenimiento del acoso escolar: personal docente poco calificado, ausentismo del personal, escasa participación de los padres en las actividades del colegio, proceso de admisión de los alumnos problemático, y el incumplimiento de las normas e indisciplina.

En este sentido la dificultad para conseguir profesionales calificados, incide en que los mismos no tienen herramientas para dominar un grupo, ni las adquieren en la institución, siendo deseable que se muestren respetuosos y cercanos a los alumnos, pero es poco frecuente encontrarlo, y tampoco existe quien acompañe o modele como hacerlo; en ese mismo sentido la planificación de actividades no favorece un aprendizaje significativo, pues las clases suelen ser “aburridas” pues consisten en tareas rutinarias como copias del libro al cuaderno, limitando la capacidad de aprendizaje de los alumnos y promoviendo un clima de desorden y anarquía dentro del salón, pues los alumnos se rehúsan a completarlas y no está claro quién tiene la responsabilidad de aplicar las normas en las diferentes situaciones, siendo el grupo de alumnos quien asume el control.

Adicionalmente las normas disciplinarias son ineficaces porque no representan una sanción para los involucrados, sino un requisito a cumplir, firmar la carpeta, que no tiene consecuencias importantes y parece que solamente pueden ser impartidas por el personal directivo. Otro aspecto son las decisiones de quiénes forman parte del colegio, bien sea porque son alumnos o docentes, parecen no cumplir un proceso de selección que permita identificar si cumple con un perfil para convivir en la institución, porque luego de formar parte de la institución identifican factores en los docentes o alumnos que no eran convenientes, pero no tienen los mecanismos para prescindir de ellos y perciben que las leyes actuales, del trabajo y LOPNA, no los favorecen. Para la integración de niños con necesidades especiales, existe un proceso claro y riguroso, descrito por la directora.

Las figuras externas al colegio pero vinculadas con los docentes y alumnos, son los padres, los participantes reportaron que no establecen ninguna otra vinculación con el centro, excepto ir a realizar quejas, y para los directivos, cuando perciben disfuncionalidad en las familias, suelen ser la explicación a las dificultades de sus alumnos, tanto por ser

víctimas como acosadores; considerando su ausencia como conveniente pues evitan dar explicaciones de la indisciplina que ocurre en el colegio; y para los estudiantes son percibidos como los únicos que pueden hacer algo efectivo por ellos cuando se encuentran en la posición de víctima.

Los directivos, son percibidos como las únicas figuras de autoridad capaces de usar su poder para intervenir en la situación de acoso, sin embargo la cantidad de situaciones que atender en relación al ausentismo de los profesores, padres con quejas y discusiones entre alumnos, influyen negativamente en su capacidad para ser efectivos.

Adicionalmente, los límites físicos de la institución juegan un papel interesante. Se respeta el espacio físico de la institución, como un lugar en el que no se desarrollan peleas acordadas entre los involucrados, sino que éstas suceden en un lugar retirado del colegio, porque por un lado se respeta el recinto y por el otro, alivia a la directiva de involucrarse en la situación, pues después de cierta distancia, no son responsables de lo que suceda.

Estos códigos, además de facilitar y propiciar el acoso escolar, hacen que los códigos sociales que rigen al grupo de jóvenes sea lo que predomine pues los descritos anteriormente, generan caos y no favorecen un clima de seguridad, dado que no existe quien haga cumplir las normas, ni consecuencias claras y eficientes para quienes las incumple, imponiéndose el grupo como el factor de poder, siendo su valor fundamental “chalequea como nosotros” y la pertenencia o no al mismo, está vinculada con la aceptación o no de su valor, por lo cual si un estudiante llegaba nuevo al grupo si no se acoplaba, era susceptible a ser víctima de acoso escolar; en cuanto a los maestros, o debía tener un trato cercano y afectuoso con los estudiantes, o poner buenas calificaciones en general a los estudiantes, o se volvía víctima del acoso escolar también.

Continuando con el objetivo de explorar las intenciones y sentimientos atribuidos a los diferentes roles presente en el acoso se concluye que:

Las víctimas son percibidas como “tontico”, con pocas habilidades sociales, fuera del grupo, con alguna característica física resaltante, como tener sobrepeso; pero que no tuvieran alguna condición que entrara dentro de su definición de discapacidad, que los excluía de ser acosados, pues de igual manera el grupo no consideraba que pudiera pertenecer al mismo y prefería focalizarse en aquellos que si podían ser integrados al aceptar su valor fundamental: chalequear. Además de atribuirle sentimientos asociadas al

daño que producía el acoso escolar como: rechazo o exclusión, rabia o impotencia, malestar, incomodidad y humillación. Las explicaciones atribuidas al ser víctimas van desde problemas que venían de sus familias como la sobreprotección o el abandono, a que permitían que sus compañeros los acosaran y su propia incapacidad de defenderse. También se percibieron conductas que las víctimas llevaban a cabo ante el acoso, que iban desde recurrir a figuras de autoridad, como maestros y padres; conductas más pasivas como ignorar el acoso, o aislarse y huir; u otras potencialmente peligrosas para sí mismo y los demás, como agredirse o auto-agredirse, que si bien no se han evidenciado aún en la institución, consideran que su ocurrencia es probable por lo reiterado del acoso y la desesperación sentida por la víctima.

A los acosadores se les atribuyó intencionalidad a la hora de llevar conductas de acoso, hasta ser descritos como crueles y llenos de odio; con poder y atributos de líder; desinteresados en seguir las normas de la institución y en las medidas disciplinarias que se aplicaban con intención de cambiar su comportamiento. Los sentimientos atribuidos iban desde aquellos que estaban conectados con el ejercicio de su poder atribuido como la superioridad y la satisfacción, hasta aquellos que justificaban la ejecución del acoso como un medio catártico de emociones como la tristeza y la rabia; adicionalmente se sentían perseguidos e incomprendidos por el directivo, que pudiera estar relacionado como una lucha de poder entre estos dos roles. Entre las explicaciones atribuidas al comportamiento del acosador se encontraron aquellas que iban hacia lo instrumental de estas conductas con el grupo del salón como la búsqueda de atención y diversión, hasta la funcionalidad que tenían como medio catártico por problemas familiares; o la normalización por ser evolutivamente esperado dado que son adolescentes.

Los observadores, por su parte, fueron percibidos como indiferentes y evitativos hacia el conflicto, en contraste a lo académico, donde si se les atribuyo interés y motivación. En los sentimientos atribuidos iban desde la empatía con la victima hasta eludir los eventos de acoso. Las explicaciones atribuidas, iban desde el temor a convertirse en víctimas hasta integrarse y pertenecer al grupo adoptando su valor de "chalequea como nosotros". Es importante destacar, que la riqueza discursiva cuando se hablaba de los observadores fue evidentemente menor cuando los participantes hablaron de los acosadores

y víctimas, eso pudiera ser explicado por el hecho de que los observadores pasan desapercibidos y por ende hay una construcción menos compleja de este rol.

Siguiendo con el tercer objetivo, sobre posibles soluciones planteadas por los participantes para este problema. Las soluciones percibidas consisten en las enfocadas exclusivamente en los estudiantes donde se encontraban expulsar a los estudiantes conflictivos, el trabajo con las víctimas para que aprendieran a tolerar o defenderse del acoso, simplemente solicitarles que ignoren a los acosadores y al favorecer la comunicación entre alumnos donde neutralizarían al acosador. Pasando por soluciones que involucran a los maestros, como el aprovechamiento del tiempo de clases con actividades que promuevan la reflexión y criterio argumentativo del estudiante y la comunicación afectiva con los alumnos, donde el respeto y la cercanía son las claves para garantizar un clima de seguridad. Y las soluciones que involucran a distintos miembros de la comunidad, en especial a los directivos: campañas de sensibilización sobre el acoso y enseñanza de valores como el respeto, aplicación de medidas disciplinarias más estrictas; , y con consecuencias efectivas para los acosadores. También expresan que el acoso no tiene solución, siendo interpretado por los investigadores como la comprensión de la complejidad del fenómeno y por lo tanto la dificultad para abordarlo y lograr la disminución o adecuado manejo del acoso.

En cuanto al lugar que ocuparon los investigadores en los participantes. En los estudiantes y los maestros se generaron contextos de confianza, interés y disposición a participar en la investigación. En la directiva y la dueña, si hubo ciertas manifestaciones que pudieran ser interpretadas como de suspicacia ante los investigadores, específicamente la dueña, mostró marcada resistencia a la grabación de la entrevista, omitiendo comentarios expresados en conversaciones informales o asumiendo posiciones contrarias a las manifestadas en los registros de observaciones y conversaciones con la investigadora V.K.

Luego de compartir con el grupo de 4to año del Colegio Miguel Otero Silva, el fenómeno del acoso se comprende, como el resultado de la interacción de una complejidad de factores, donde cada uno de los actores tiene una participación: alumnos, padres, docentes, personal directivo, siendo los elementos institucionales relacionados con los profesores -calidad, ausentismo, relación con los alumnos- el cumplimiento de las normas, la vinculación de los padres con el proceso de educación de sus hijos, y los referentes a las

personas, en cuanto a características asociadas a un rol dentro de la dinámica del acoso y la pertenencia o no a un grupo social, que implica la aceptación de los valores de éste, siendo un aspecto clave en la etapa evolutiva en la que se encuentra, permite sólo desde una visión integral, hacer intervenciones efectivas en los diferentes factores, para que las soluciones sean viables y no generen la desesperanza o el agotamiento de enfrentar eventos aislados y recurrentes en vez de abordar las causas del mismo.

Recomendaciones

En cuanto a los tres hallazgos considerados como principales por los investigadores: la diferencia del trato a niños con discapacidad en cuanto a su exclusión del acoso; la falta de elaboración por parte de los participantes de la figura del observador dentro de la dinámica del acoso; y la pertenencia al grupo como el determinante en la manera en que los participantes conciben el chalequeo; se recomienda:

Realizar investigaciones en otras escuelas que permitan la integración de estudiantes con discapacidades a fin de comparar si el comportamiento presentado por el grupo estudiado fue idiosincrático o es un comportamiento común en las escuelas de Caracas.

Realizar investigaciones sobre acoso escolar que se centren principalmente en los observadores a fin de ahondar en la manera en que estos participantes está llevando a cabo su rol y los motivos para su comportamiento.

Realizar investigaciones en colegios con un ejercicio de las normas más claro que en el Miguel Otero Silva a fin de entender si los códigos sociales del grupo tienen igual fortaleza en esta clase de ambientes al promover conductas de chalequeo.

Se recomienda al realizar investigaciones sobre acoso, no solo realizar entrevistas a profundidad con los diferentes actores, sino realizar un período de observación para comprender los diferentes subsistemas que colaboran en la dinámica del acoso y así, lograr una comprensión global del mismo, comprendiendo si hay características idiosincráticas de las instituciones que las diferencian en cuanto a como favorecen, mantienen, regulan, controlan, ignoran o disminuyen el acoso escolar.

De la misma manera, en la presente investigación por razones de practicidad y de la naturaleza de sus objetivos, no se incluyeron participantes como el personal de limpieza, las personas encargadas de la cantina o exalumnos que pudieran haber contribuido al comprensión del acoso en esta institución, y que en futuras investigaciones sería relevante incluirlas. Ante la realidad de la escasa participación de los padres en el colegio, considerar para futuras investigaciones cuáles serían las razones y sentimientos de los padres en su actitud de involucrarse o no en la escuela, y sus propuestas para que su voz sea incluida a pesar de que no compartan la carga horaria.

Por último, uno de los códigos sociales que se consiguieron en la entrevista era el de respetar los límites de la institución para “caerse a golpes”, es decir los estudiantes prefieren “caerse a golpes” a cierta distancia de la institución, por ende, la dinámica de cómo se da el acoso pudiera ser diferente fuera de los límites de la institución, por lo que sería relevante estudiar en futuras investigaciones.

Adicionalmente, no se encontró evidencia de cyber acoso, aunque se conoce que es una creciente modalidad de acoso a nivel global. Una investigación que procure detectar si esta modalidad de acoso pudiera realmente estar ocurriendo en el grupo, sería interesante.

Las recomendaciones específicas al colegio incluyen:

Sensibilizar sobre el acoso escolar a toda la comunidad educativa: personal docente, directivo y obrero, alumnos y representantes. Diferenciando las distintas definiciones del acoso “chalequeo” y mostrando los distintos roles que se pueden asumir.

Definir el perfil del estudiante y del profesor, para sistematizar el proceso de admisión de docentes y alumnos, que compartan una filosofía dentro de la institución.

Brindar formación frecuente a los docentes, para enfrentar las situaciones conflictivas y establecer los niveles de gravedad para atender o referir casos a las diferentes instancias.

Definir las competencias relacionados a los cargos con autoridad: docentes y directivos, especificando los niveles de gravedad de ciertas acciones y quiénes están comprometidos con la solución de los mismos; en especial, ante el incumplimiento de normas establecer cuáles consecuencias serían efectivas dentro del marco legal.

Crear un reglamento o revisar el existente, redactar un manual de convivencia, con participación de los todos los miembros de la comunidad educativa.

Ofrecer actividades académicas y sociales para involucrar a los padres en el proceso de aprendizaje de su representado, favoreciendo espacios de encuentro y convivencia.

Contar con un sistema de suplencias para el ausentismo de los profesores, tanto por actividades especiales, como de la planificación de la asignatura.

Facilitar el proceso de ingreso a la institución, como docente y alumno, mediante un proceso de inducción, promoviendo la integración al grupo preexistente sobre la base de valores como el respeto, la amistad, unión, actividades de integración, asignación de padrinos, madrinas y el seguimiento durante un período para garantizar su pertenencia.

Ofrecer a los alumnos cuyo rol es de observadores, en las situaciones de acoso las alternativas de acción para poder denunciar lo que está pasando y evitar la retaliación del acosador, reconociendo la importancia de su rol e hacer la diferencia y balancear la desigualdad de poder entre el acosador y su víctima.

Asignar una figura de autoridad como mentor del acosador, elegido por el mismo, cuya finalidad es brindar apoyo emocional, respeto de manera frecuente y facilitar el cumplimiento de las normas mediante el seguimiento y reflexión, preferentemente que no sea actual docente, para evitar la interferencia entre el seguimiento y la evaluación académica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychological Association. (2004). *APA Resolution on Bullying Among Children and Youth*. Recuperado de <http://www.apa.org/about/policy/bullying.pdf>

American Psychological Association. (2012). *School Psychology*. Recuperado de <http://www.apa.org/about/division/div16.aspx>

Anderson, M., Kaufman, J., Simon, T. R., Barrios, L., Paulozzi, L., Ryan, G., Hammond, R., Modzeleski, W., Feucht, T., Potter, L., & the School-Associated Violent Deaths Study Group (2001). School-associated violent deaths in the United States, 1994-1999. *Journal of the American Medical Association*, 286 (21), 2695-2702

Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21(1), 59-66.

Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66(4), 447-456.

Bailey, J. (2008). First steps in qualitative data analysis: transcribing. *Family practice*, 25(2), 127-131.

Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. and Tindall, C. (2004) *Métodos Cualitativos en Psicología: Una Guía Para la Investigación*. (1ra ed) Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Bell, N., (2008) Ethics in child research: rights, reason and responsibilities. *Children's Geographies* 6 (1), 7-20.

Bergman M., Coxon A., (2005). La calidad en los métodos cualitativos. *Forum: Qualitative Social Research*. 6 (2) art.34

Berndt, T. J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child development*, 53(6), 1447-1460.

Bosacki, S. L., Marini, Z. A., & Dane, A. V. (2006). Voices from the classroom: Pictorial and narrative representations of children's bullying experiences. *Journal of Moral Education*, 35(2), 231-245. Recuperado de

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057240600681769>

Bukowski, W. M., Sippola, L. K., & Newcomb, A. F. (2000). Variations in patterns of attraction of same-and other-sex peers during early adolescence. *Developmental Psychology*, 36(2), 147.

Capriles A. (2008) *La picardía del venezolano o el triunfo de Tío Conejo* (1a ed.). Caracas, Venezuela: Editorial Santillana.

Centro Comunitario de Aprendizaje. (2011). Sobre CECODAP. Recuperado de http://www.cecodap.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=80&Itemid=82

Cisterna-Cabrera (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*. 14 (1) 61-71.

Cohen, J. M. (1977). Sources of peer group homogeneity. *Sociology of Education*, 50 (4), 227-241.

Creswell (2003) *Research Design* (2da ed.) Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage publications

Crick, N. & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

De Wever, B., Schellens T., Valcke, M., & Van Keer H. (2006). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers and Education*, 46, 6-28.

DeVoe, J. F., Peter, K., Kaufman, P., Miller, A., Noonan, M., Snyder, T.D., & Baum, K. (2004). *Indicators of School Crime and Safety: 2004* (NCES2005-02/NCJ205290). U.S. Departments of Education and Justice. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

Elo S. & Kyngä S H. (2008) The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107–115.

Espelage, D.L., & Swearer, S.M., (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.

Fundación Centro Gumilla. (2008) *¿Qué somos?* Recuperado de <http://www.gumilla.org/?p=page&id=1217965631>

Gerouki, M. (2010). The boy who was drawing princesses: primary teachers' accounts of children's non-conforming behaviours. *Sex Education, 10*(4), 335-348.

Graham, S. & Juvonen, J. (2002). Ethnicity, peer harassment, and adjustment in middle school: an exploratory study. *Journal of early adolescence, 22*, 173-199

Grouchy, M., (2010). The boy who was drawing princesses: primary teacher's accounts of children's non-conforming behaviours. *Sex Education, 10* (4), (335-348)

Guba E. (1990). *The paradigm dialogue*. (3ra ed.) Londres, Reino Unido: Sage.

Guba E. Lincoln Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Londres, Reino Unido: Sage.

Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines, 41*(4), 441-455.

Hussein, M. (2009). The peer interaction in primary school questionnaire: Testing for measurement equivalence and latent mean differences in bullying between gender in Egypt, Saudi Arabia and the USA. *Social Psychology in Education, 13*, 57-76.

It Gets Better Project. (2010). *What is the It Gets Better Project?* Recuperado de <http://www.itgetsbetter.org/pages/about-it-gets-better-project/>

Kandel, D. B. (1978). Homophily, selection, and socialization in adolescent friendships. *American journal of Sociology, 84*(2), 427-436.

Kawulich B. (2005) La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research. 6* (2) art.43.

Kokkinos, C. & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behaviour disorders. *Aggressive Behaviour, 30*, 520-533.

Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological review, 94*(4), 412.

Limber, S. P. (2002). Addressing youth bullying behaviors. Published in the Proceedings of the Educational Forum on Adolescent Health on Youth Bullying. Chicago: American Medical Association.

Lucas-Molina B., Pulido-Valero R, Solbes-Canales I. (2011) Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema*, 23 (2) pp. 245-251 Recuperado de <http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/9030>

Machado, J. & Guerra, J., (2009) *Investigación sobre violencia en las escuelas, informe final*. Caracas, Venezuela: Centro Gumilla. Recuperado de <http://gumilla.org/violenciaescolar>

Machado, J. (2010). *Escuelas sin violencia*. . (1ª ed). Caracas, Venezuela: Editorial Colson C.A

Martínez M. (2002) *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación: Manual Teórico-Práctico*. (3ra ed). México, México: Trillas.

Matalama, A. & Huerta, E. (2005). *El maltrato entre escolares: técnicas de autoprotección y defensa emocional para alumnos, padres y educadores*. (1ª ed.) Madrid, España: Antonio Machado Libros.

Ma, X. (2002). Bullying in Middle School: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, 13, 1, 63-89.

McCosker, H., Barnard, A. y Gerber, R. (2001) Undertaking Sensitive Research: Issues and Strategies for Meeting the Safety Needs of All Participants. *Forum: qualitative social research* 2 (1) art.22

Mendoza-González, B. (2011). Bullying entre Pares y el Escalamiento de Agresión en la Relación Profesor-Alumno. *Psicología Iberoamericana*, 19(1), 58-71

Mishna, F. (2004). A qualitative study of bullying from multiple perspectives. *Children and School*, 24 (4), 234-247.

Misle, O. Pereira, F. (2011). *Lo que esconden los morrales*. (1ª ed). Caracas, Venezuela: Ediciones el Papagayo.

Montero (2006). *Hacer para transformar*.(Vol.35 de tramas sociales) Caracas, Venezuela: Editorial Paidós.

Morrison, C. (2008). What would you do, what if it's you? Strategies to deal with a bully. *Journal of School Health*, 79(4), 201-204.

Morrow, V. (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies* 6 (1) 49-61

Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001) Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychological adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100

Natvig, G., Albrektsen, G. & Qvarnstrom, U. (2001) School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 561- 575.

Ng, C. (2012). *Bullied Teen Leaves Behind Chilling Youtube Video*. Recuperado de <http://abcnews.go.com/International/bullied-teen-amanda-todd-leaves-chilling-youtube-video/story?id=17463266#.UH4ttWnwI3c>

Olweus D. (1993) *Bullying at schools* (1a ed). Malden, Estados Unidos de América: Blackwell Publishing.

Olweus D. (1996) Bullying at School Knowledge Base and an Effective Intervention Program. *Annals of the New York Academy for sciences*, 794 (265-276). Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1749-6632.1996.tb32527.x/abstract>.

Olweus, D. (2005) *Bullying in schools: facts and intervention*. Recuperado de <http://2010.nigz.nl/upload/presentatieolweus.pdf>

Orb, A., Eisenhauer, L. y Wynaden, D. (2000) Ethics in Qualitative Research. *Journal of nursing scholarship* 33 (1) 93-96

Parker I. (2005) *Qualitative Psychology: Introducing Radical Research* (1ra ed.). New York, USA: Mcgraw-Hill

Pepler, D., & Craig, W. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31 (4), 548-553.

Pereira, F. & Misle, O., (2009). *Violencia en los pupitres*. (1ª ed). Caracas, Venezuela: Ediciones el Papagayo.

Ponterotto, J. (2005) Qualitative Research in Counseling psychology: A Primer on Research Paradigms and Philosophy of Science. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (2), 126-136

Rigby, K. (2001). Health consequences of bullying and its prevention in schools. En J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized*, (pp. 331-330). Estados Unidos, Nueva York: The Guilford Press

Robers, S., Zhang, J., Truman, J., Snyder, T. (2012). *Indicators of School Crime and Safety: 2011* (NCES2012-002/NCJ236021). U.S. Departments of Education and Justice. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.

Smith, B. (1999) Ethical and Methodologic Benefits of Using a Reflexive Journal in Hermeneutic-Phenomenologic Research. *Journal of nursing scholarship* 31 (4) 359-363

Sutton, J., Smith, P. & Swettenham, J. (1999). Bullying and theory of mind: a critique of the social skills deficit view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.

Tarshis, T. P., & Huffman, L. C. (2007). Psychometric properties of the peer interaction in primary school (PIPS) questionnaire. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 28, 125-132.

Tharinger, D. J. & Lambert, N. (1990). Contributions of developmental psychology to school psychology. En T. Gutkin & C. Reynolds (Eds.), *Handbook of school psychology*, (pp. 74-103). Estados Unidos, Nueva York: John Willey

Williams W. (2008). Students' perceptions of bullying after the fact: a qualitative study of college students' bullying experiences in their k-12 schooling. (Tesis doctoral, Virginia, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia, Estados Unidos de América). Recuperado de: <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-12012008175427/unrestricted/Dissertation-Final-December4,2008.pdf> .

World Health Organization. (2012). *Definition and typology of violence*. Recuperado de <http://www.who.int/violenceprevention/approach/definition/en/index.html>

Zhang Y, Wildemuth BM (2009). *Qualitative analysis of content*. In: Wildemuth B editors. *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library*. Portland: Book News.

ANEXOS

ANEXO A

Formato de consentimiento informado para las sesiones de observación participante

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Investigación: estudio etnográfico

El **propósito** de esta investigación es conocer las construcciones sociales de la convivencia dentro del colegio desde la perspectiva de los estudiantes, los maestros, la institución y la comunidad. Se pretende recabar información sobre la manera en como conviven los estudiantes, maestros, personal institucional y representantes dentro de las instalaciones de la escuela Miguel Otero Silva. Esta investigación es realizada por un equipo de dos investigadores de quinto año de pregrado de la escuela de psicología de la Universidad Católica Andrés Bello.

Si acepta participar en esta investigación, se le solicitará que permita a los investigadores **observar** al grupo mientras desempeña sus actividades académicas, ya sea estando en clases dentro de su aula o la manera en que interactúan durante el recreo.

La participación en la entrevista no tiene **riesgos asociados** y los participantes están en libertad de retirarse de la investigación en el momento que lo decidan.

El **beneficio** esperado de esta investigación es que permitirá facilitar el trabajo de la Unidad de Psicología para una posterior intervención

Confidencialidad

Su identidad como participante **será protegida absolutamente**, de manera que desde este momento y durante la transcripción de la información, el análisis de la información y la publicación de los hallazgos siempre será hecha utilizando un pseudónimo o un nombre ficticio. Toda información o datos que pueda identificar a los participantes serán manejados confidencialmente.

Derechos

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, se le puede contestar gustosamente con las personas del equipo coordinador de la investigación.

Su firma en este documento significa que ha decidido participar después de haber leído y discutido la información presentada en esta hoja de consentimiento y que ha recibido copia de este documento.

El equipo de Investigación se compromete a usar esta información estrictamente para el uso de la investigación resguardando la identidad de la entrevistada.

_____	_____	_____
Nombre	Firma	Fecha
_____	_____	_____
Nombre de investigador	Firma	Fecha
_____	_____	_____
Nombre de investigador	Firma	Fecha

Gracias por su colaboración.

ANEXO B

**Formato de consentimiento informado
para las entrevistas de los participantes**

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Investigación: estudio Etnográfico

El **propósito** de esta investigación es conocer las construcciones sociales de la convivencia dentro del colegio desde la perspectiva de los estudiantes, los maestros, la institución y la comunidad. Se pretende recabar información sobre la manera en como conviven los estudiantes, maestros, personal institucional y representantes dentro de las instalaciones de la escuela Miguel Otero Silva. Esta investigación es realizada por un equipo de dos investigadores de quinto año de pregrado de la escuela de psicología de la Universidad Católica Andrés Bello.

Se le solicitará su colaboración en una **entrevista semi-estructurada**, lo cual consiste en una conversación grabada con uno de los entrevistadores del equipo de investigación, en la cual, se le harán una serie de preguntas relativas a la convivencia dentro de la institución, su opinión sobre aspectos particulares de este fenómeno y sus ideas sobre maneras efectivas de intervenir ante esta ciertas situaciones. Este encuentro será privado y confidencial.

La participación en la entrevista no tiene **riesgos asociados** y los participantes están en libertad de retirarse de la investigación en el momento que lo decidan.

El **beneficio** esperado de esta investigación es que permitirá crear insumos que sirvan para mejorar la convivencia dentro de la institución.

Confidencialidad

Su identidad como participante **será protegida absolutamente**, de manera que desde este momento y durante la transcripción de la información, el análisis de la información y la publicación de los hallazgos siempre será hecha utilizando un pseudónimo o un nombre ficticio. Toda información o datos que pueda identificar a los participantes serán manejados confidencialmente.

Derechos

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, se le puede contestar gustosamente con las personas del equipo coordinador de la investigación.

Su firma en este documento significa que ha decidido participar después de haber leído y discutido la información presentada en esta hoja de consentimiento y que ha recibido copia de este documento.

El equipo de Investigación se compromete a usar esta información estrictamente para el uso de la investigación resguardando la identidad del entrevistado.

_____	_____	_____
Nombre	Firma	Fecha
_____	_____	_____
Nombre de investigador	Firma	Fecha
_____	_____	_____
Nombre de investigador	Firma	Fecha

Gracias por su colaboración.

ANEXO C

Formato de consentimiento informado

para los representantes de los participantes menores de edad

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Investigación: estudio Etnográfico

El **propósito** de esta investigación es conocer las construcciones sociales de la convivencia dentro del colegio desde la perspectiva de los estudiantes, los maestros, la institución y la comunidad. Se pretende recabar información sobre la manera en como conviven los estudiantes, maestros, personal institucional y representantes dentro de las instalaciones de la escuela Miguel Otero Silva. Esta investigación es realizada por un equipo de dos investigadores de quinto año de pregrado de la escuela de psicología de la Universidad Católica Andrés Bello.

Se le solicita a su representado, colaboración en una **entrevista semi-estructurada**, lo cual consiste en una conversación grabada con uno de los entrevistadores del equipo de investigación, en la cual, se le harán una serie de preguntas relativas a la convivencia dentro de la institución, su opinión sobre aspectos particulares de este fenómeno y sus ideas sobre maneras efectivas de intervenir ante esta ciertas situaciones. Este encuentro será privado y confidencial.

La participación en la entrevista no tiene **riesgos asociados** y los participantes están en libertad de retirarse de la investigación en el momento que lo decidan.

El **beneficio** esperado de esta investigación es que permitirá crear insumos que sirvan para mejorar la convivencia dentro de la institución.

Confidencialidad

Su identidad como participante **será protegida absolutamente**, de manera que desde este momento y durante la transcripción de la información, el análisis de la información y la publicación de los hallazgos siempre será hecha utilizando un pseudónimo o un nombre ficticio. Toda información o datos que pueda identificar a los participantes serán manejados confidencialmente.

Derechos

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, se le puede contestar gustosamente con las personas del equipo coordinador de la investigación.

Su firma en este documento significa que ha decidido participar después de haber leído y discutido la información presentada en esta hoja de consentimiento y que ha recibido copia de este documento.

El equipo de Investigación se compromete a usar esta información estrictamente para el uso de la investigación resguardando la identidad de la entrevistada.

_____	_____	_____
Nombre	Firma	Fecha
_____	_____	_____
Nombre de investigador	Firma	Fecha
_____	_____	_____
Nombre de investigador	Firma	Fecha

Gracias por su colaboración.

ANEXO D

Guión de Entrevista a Estudiante

Al momento de realizar la entrevista a los estudiantes en primer lugar a través de las observaciones se buscará encontrar la palabra o palabras que los estudiantes utilizan cotidianamente para expresar de manera más parecida lo que teóricamente se conoce como Bullying o acoso escolar, tomando en cuenta las tres características distintivas que propone la APA (2004): (a) su intención es causar angustia o daño físico; (b) hay un desbalance de poder y fuerza entre el agresor y la víctima; y (c) ocurre de manera sistemática (Limber, Olweus, Nansel et al, citado en APA, 2004).

Cuidándose de no decir en ningún momento palabras tales como acoso o bullying ya que se espera que las palabras que conceptualicen la situación sean expresadas por ellos. Se harán aclaratorias de que lo conversado se mantendrá confidencial y bajo el anonimato. Se seguirá entonces un guion como el siguiente:

¿A qué le atribuyes que una persona (palabra utilizada por los estudiantes; ej: tratar mal, molestar, chalequear, faltan el respeto) a otra? (objetivo 1)

¿Qué crees que podría estar pensando la persona que hace eso en ese momento? (objetivo 1)

¿Cómo crees que se siente esa persona que hace eso? (objetivo 1)

¿Qué crees que podría estar pensando la persona a la que le hacen esto? (objetivo 1)

¿Cómo crees que se siente la persona a la que le hacen esto? (objetivo 1)

¿A qué le atribuyes que personas que presencian este tipo de situaciones no se involucren? (objetivo 1)

¿Qué crees que pudieran estar pensando en ese momento? (objetivo 1)

¿Cómo crees que se sienten ante estas situaciones? (objetivo 1)

¿Cómo se dan este tipo de situaciones dentro del colegio? (objetivo 2)

¿Las personas que realizan estos actos tienen capacidad de influir sobre los demás miembros del colegio? ¿Los que los reciben? ¿Los que observan y no se involucran? (objetivo 2)

¿Cómo se manejan este tipo de situaciones dentro de la institución? (objetivo 2)

¿Qué crees que se podría hacer para que estas situaciones dejen de ocurrir? (objetivo 3)

¿Crees que como estudiante podrías hacer algo? En el caso de que si: ¿Cómo?, en el caso de que no ¿a qué se lo atribuyes? (objetivo 3)

ANEXO E

Guión de Entrevista a Maestro

Al momento de realizar la entrevista a los maestros a través de las observaciones se buscará encontrar la palabra o palabras que los profesores utilicen cotidianamente para expresar de manera más parecida lo que teóricamente se conoce como Bullying o acoso escolar, tomando en cuenta las tres características distintivas que propone la APA (2004): (a) su intención es causar angustia o daño físico; (b) hay un desbalance de poder y fuerza entre el agresor y la víctima; y (c) ocurre de manera sistemática (Limber, Olweus, Nansel et al, citado en APA, 2004).

Cuidándose de no decir en ningún momento palabras tales como acoso o bullying ya que se espera que las palabras que conceptualicen la situación sean expresadas por ellos. Se harán aclaratorias de que lo conversado se mantendrá confidencial y bajo el anonimato. Se seguirá entonces un guión como el siguiente:

¿A qué le atribuyes que una persona (palabra utilizada por los maestros; ej: tratar mal, molestar, chalequear, faltan el respeto) a otra? (objetivo 1)

¿Qué crees que podría estar pensando la persona que hace eso en ese momento? (objetivo 1)

¿Cómo crees que se siente esa persona que hace eso? (objetivo 1)

¿Qué crees que podría estar pensando la persona a la que le hacen esto? (objetivo 1)

¿Cómo crees que se siente la persona a la que le hacen esto? (objetivo 1)

¿A que le atribuyes que personas que presencién este tipo de situaciones no se involucren? (objetivo 1)

¿Qué crees que pudieran estar pensando en ese momento? (objetivo 1)

¿Cómo crees que se sienten ante estas situaciones? (objetivo 1)

¿En sus años de servicio, ha cambiado la manera en cómo se dan estas situaciones dentro del colegio? En caso de que si ¿De qué manera? En caso de que no ¿Cómo ocurren estas situaciones? (objetivo 2)

¿Cómo es la capacidad de liderazgo dentro de la institución que tienen los que hacen estos actos? ¿Los que reciben estos actos? ¿Los que observan y no se involucran? (objetivo 2)

¿Cómo se manejan este tipo de situaciones dentro de la institución? (objetivo 2)

¿Qué crees que se podría hacer para que estas situaciones dejen de ocurrir? (objetivo 3)

¿Qué hacen los maestros para que estas cosas no ocurran? (objetivo 3)

ANEXO F

Guión de Entrevista al Personal Directivo

Al momento de realizar la entrevista al directivo a través de las observaciones se buscará encontrar la palabra o palabras que los profesores utilicen cotidianamente para expresar de manera más parecida lo que teóricamente se conoce como Bullying o acoso escolar, tomando en cuenta las tres características distintivas que propone la APA (2004): (a) su intención es causar angustia o daño físico; (b) hay un desbalance de poder y fuerza entre el agresor y la víctima; y (c) ocurre de manera sistemática (Limber, Olweus, Nansel et al, citado en APA, 2004).

Cuidándose de no decir en ningún momento palabras tales como acoso o bullying ya que se espera que las palabras que conceptualicen la situación sean expresadas por ellos. Se harán aclaratorias de que lo conversado se mantendrá confidencial y bajo el anonimato. Se seguirá entonces un guión como el siguiente:

¿A qué le atribuyes que una persona (palabra utilizada por los maestro; ej: tratar mal, molestar, chalequear, faltan el respeto) a otra? (objetivo 1)

¿Qué crees que podría estar pensando la persona que hace eso en ese momento? (objetivo 1)

¿Cómo crees que se siente esa persona que hace eso? (objetivo 1)

¿Qué crees que podría estar pensando la persona a la que le hacen esto? (objetivo 1)

¿Cómo crees que se siente la persona a la que le hacen esto? (objetivo 1)

¿A que le atribuyes que personas que presencien este tipo de situaciones no se involucren? (objetivo 1)

¿Qué crees que pudieran estar pensando en ese momento? (objetivo 1)

¿Cómo crees que se sienten ante estas situaciones? (objetivo 1)

¿Cómo directivo de esta institución, este tipo de situaciones ocurre dentro de la institución? En caso de que si ¿generalmente como ocurren este tipo de situaciones? En caso de que no ¿A que le atribuye que no ocurran? (objetivo 2)

¿Cómo son los alumnos que tienen mayor capacidad de influencia dentro de la institución?, ¿Cómo son los maestros? (objetivo 2)

¿Cuándo han ocurrido o en el caso de que ocurrieran como se han manejado o manejarían este tipo de situaciones dentro de la institución? (objetivo 2)

¿Qué crees que se podría hacer para que estas situaciones dejen de ocurrir en esa u otra institución? (objetivo 3)

¿Desde la dirección que se podría hacer para que estas cosas no ocurran? (objetivo 3)

ANEXO G

Guión de Entrevista al Representante

Al momento de realizar la entrevista con el representante se le preguntará si conoce los términos usados cotidianamente tanto por los estudiantes o los maestros para hacer referencia al acoso escolar. Si conoce uno o los dos, se procederá con el guión a continuación. Si no conoce ninguno de esos términos se relatarán una situación típica descrita por un profesor y la de un estudiante y se le pedirá que le dé un término a ese tipo situación para después seguir con el guión:

¿A qué le atribuyes que una persona (palabra utilizada; ej: tratar mal, molestar, chalequear, falten el respeto) a otra? (objetivo 1)

¿Qué crees que podría estar pensando la persona que hace eso en ese momento? (objetivo 1)

¿Cómo crees que se siente esa persona que hace eso? (objetivo 1)

¿Qué crees que podría estar pensando la persona a la que le hacen esto? (objetivo 1)

¿Cómo crees que se siente la persona a la que le hacen esto? (objetivo 1)

¿A qué le atribuyes que personas que presencien este tipo de situaciones no se involucren? (objetivo 1)

¿Qué crees que pudieran estar pensando en ese momento? (objetivo 1)

¿Cómo crees que se sienten ante estas situaciones? (objetivo 1)

¿Cómo representante, ha escuchado que este tipo de situaciones ocurran dentro del colegio? En caso de que si ¿Cómo que se dan?, en caso de que no ¿A que se lo atribuye? (objetivo 2)

¿Las personas que hacen estos actos, cree que tienen popularidad entre los miembros del colegio? ¿Los que reciben estos actos? ¿Los que observan y no se involucran? (objetivo 2)

¿Sabe cómo se manejan este tipo de situaciones dentro de la institución? En caso de que si ¿Cómo? En caso de que no ¿A qué se lo atribuye? (objetivo 2)

¿Qué crees que se podría hacer para que estas situaciones dejen de ocurrir en esta o en otra institución? (objetivo 3)

¿Cuál es el rol de los padres dentro de estas situaciones? (objetivo 3)

ANEXO H

Registro de Observaciones

- **Observaciones planificadas:**

1- Viernes 23 de noviembre. Registro: G.S

- La reunión convocada el viernes 23/11/2012 a las 10am era con motivo a un incidente ocurrido la semana anterior en relación a “D”; en donde a raíz de una discusión con un compañero, “C” en relación a un problema anterior en donde “C” y otros compañeros no identificados se llenaron las manos con pintura y le mancharon la camisa a “D” lo que llevó una discusión en la dirección con “D”, “C” y la abuela de “D” en donde se decidió que “C” debería pagarle la camisa a “D”; esto según lo que nos dijo John, a “C” le pareció injusto porque no era el único que le había manchado la camisa.
- Esta discusión llevó a “D”, a enfurecerse y le lanzó un bulto a “C” cayéndole a otra compañera causando que fuera al hospital; además la coordinadora del colegio “Y” trato de intermediar en el conflicto lo que llevó a “D” a gritarle “no te metas puta” y agarrarle el brazo y dejarle un morado. Este incidente causó que D fuera suspendido por una semana del colegio y teniendo como único requisito de volver que se realizara la reunión descrita a continuación con la presencia de su abuela, John y ambos investigadores.
- Llegamos al colegio un poco antes de las 10am como estaba pautado; tocamos el timbre y nos recibió la dueña del colegio; que nos invitó a que pasáramos y esperáramos adentro de la casa que funciona como colegio para avisarle a dirección que ya habíamos llegado.
- El colegio, es una quinta que fue adaptada para su uso; en el piso de abajo se encuentran primaria que va desde primer grado hasta sexto grado; primero y segundo año; un laboratorio, que actualmente se encuentra en remodelación; la cantina y un pequeño patio.
- Mientras que esperábamos para ser recibidos se pudo observar que el colegio estaba decorado de navidad; algunas puertas estaban forradas de papel de regalo estilo navideño. En un momento pude asomarme en el salón de segundo año y ver tanto alumnos de camisa azul como de camisa beige interactuando y no pude distinguir si había la presencia de un maestro o no.

- En la espera, un estudiante de segundo año se nos acercó a preguntar donde estaban los de quinto año, “D” le dijo que estaban arriba y subió.
- La dueña del colegio dijo que ya estaban listos para recibirnos y subimos a la oficina de la coordinadora donde nos sentamos John, la abuela de “D”, “D” y los investigadores. En la oficina se encontraban también la coordinadora y la maestra de literatura de 9no grado.
- La reunión comenzó hablando con el problema académico de “D” en donde había ausencia de evaluaciones en casi todas las materias; mientras que hablaba de esto, la reunión fue interrumpida por la dueña del colegio diciendo que no podía supervisar a todos los alumnos debido a que habían 3 maestros que habían faltado ese día, esto llevo que la coordinadora suspendiera la reunión hasta después del receso que finalizaba a las 11am; esto altero a la abuela de “D” porque habían acordado reunirse a las 10am; después de esto nos invitaron a que conociéramos las instalaciones del colegio. Cuando salimos de la oficina, la dueña del colegio nos dijo con voz quebrada (como si fuera a llorar) que “así no se puede, me faltaron tres maestros y hay dos tipos rodeando el colegio desde la mañana”.
- Salimos de la oficina y entramos en uno de los salones de los pisos de arriba y vimos el espacio de recreo que es un parque público. Salimos y vimos el baño, y salón de música.
- Posteriormente, bajamos con la coordinadora al piso de abajo con intención de ir al receso; nos mostró el laboratorio en remodelación y nos dijo que era “para el beneficio de nuestros alumnos” seguimos y salimos al espacio de recreo.
- En el espacio de recreo vimos a un grupo de alumnos jugando futbol y decidimos caminar por todo el parque para observar mejor todo el lugar; también vimos una puerta del otro lado donde salían y entraban alumnos. Le preguntamos a la coordinadora sobre esto y nos dijo que este espacio era un parque público y que lo compartían dos colegios, este y otro llamado “Juan Pablo II” pero que lo habían dividido imaginariamente por la mitad para poder tener vigilancia de los alumnos pero que igualmente era muy difícil estar pendiente de que no se pasaran porque iban a comprarle helados a un vendedor.

- Durante el recreo; le preguntamos a la coordinadora sobre un alumno que estaba caminando de un lado a otro y hablándose a si mismo y ella lo llamo y el muchacho se acerco y le dio un abrazo y ella le pregunto que si lo quería y el dijo que si y ella dijo que cuanto del 1 al 100 y el dijo 100.

2- Jueves 14 de febrero. Registro: G.S

- Clases de matemática; niños afuera del salón muchacha barriendo. Dueña del colegio insistiendo en que le respondiera es a ella que me da material.

- Fui presentado como si fuera a hacer pasantías; aclare mi rol de investigador.

- Hubo una discusión entre la dueña de la institución y uno de los alumnos porque dijo que todos pensaban que este era el peor grupo.

- Burlas aparentemente homofóbicas porque uno de los alumnos se refirió a mí como "chico".

- Durante los 20 min de observación el alumno AR amarro con una cinta a una compañera que se molestó.

- Había una maqueta que decía "rancho porno" le pregunté a uno de los alumnos que significaba y me dijo "las muchachas del salón son medio putonas entonces hicieron una maqueta para la clase inglés con puros actores que le gustan metidos en una casa".

- Los muchachos: "si te preguntan nosotros somos el mejor grupo" esto llevo una discusión entre la administradora y un muchacho (G) diciendo que porque decía eso que los maestros dicen que ellos son el peor grupo.

- Antes de salir del salón escuche una conversación entre un maestro y un alumno, donde el maestro le preguntaba si estaba molesto con él y el muchacho le contestó que no que lo que había pasado ayer ya pasó.

- La administradora me comentó que la mensualidad de primero y segundo año de diversificado son 710bs.

- En el recreo los de 4to juegan Ping Pong en una mesa improvisada.

- Conversación con unos maestros: "como el colegio es privado y los papás pagan entonces los muchachos piensan que pueden hacer lo que les de la gana". Contaron una anécdota sobre unos niños que ensuciaban el salón en una

institución que trabajan anteriormente y que utilizaban esa excusa para seguir ensuciando el salón.

-Tuve una conversación con la administradora: expulsión de una maestra (que no era educadora) que tenía una relación informal con los jóvenes, "amanecían en su casa" posterior al despido uno de los alumnos demanda al colegio por maltrato y vinieron a inspeccionar, los abogados concluyeron que el muchacho debía seguir las instrucciones.

- Conversación sobre niños especiales "se les debería cobrar más porque hay que trabajar bastante por ellos". Énfasis en que me dirigiera a ella.

-Límites del parque, existe otro liceo que también comparte el recreo.

- Hora de salida: muchachos jugando ping Pong no hacen caso a las instrucciones de la maestra y los deja terminar el juego.

- Subiendo el alumno J explota los globos y la administradora se molesta y manda a un maestro a hablar con él, dice que le va a cobrar los globos pero al final no lo hace.

-En la clase de historia ocurre discusión con la maestra porque había más de un Grupo de 3 personas juntas para hacer un taller. Uno de los jóvenes (el mismo que demandó) se molesta y se va porque no lo dejan estar en un grupo de 3. Discusión entre la maestra y el alumno. "Si tú quieres ser malandro yo puedo ser más malandra" el joven (G) le responde "yo no soy malandro, yo vivo en VA en una casa grande, mi familia tiene bastante plata yo soy más sobrino que nadie no tiene por qué estarme llamando malandro."

- La maestra regaña a un joven por intentar de barrer, le grita a otro alumno por decir "huevon" y se va del salón. Los alumnos intentan hacer el taller pero no tienen libro y están buscando un teléfono con internet para buscar las Respuestas.

- Una muchacha entra con una lista preguntando por constancias de estudio; le pregunto si es delegada y me dice que no pero le pidieron el favor le pregunto a otro quién es el delegado de curso y me dice que él (el mismo que demandó al colegio). Le pregunto su función y me dice que es mantener el orden del salón le pregunté que más y me dijo que reclamar si uno de los profesores los trataba mal. Y que eso generalmente pasa porque llegan de mal humor de otro salón.

-Se lanzaron taquitos entre ellos, se daban golpes pero se devolvían entre sí.

- Uno de los alumnos me llamo "pelo lindo" le dije: ¿pelo lindo? y me dijo que no recordaba mi nombre y me preguntó y le dije.

- Le gritaron al heladero del parque "policia acuático" les pregunté de donde venía y me dijeron que estuvo en la marina. Un joven pregunto que quién quería estar en la lista del barquillero y comenzaron a burlarse de él haciendo referencia a que "era la secretaria del barquillero" pregunté que era la lista del barquillero y me dijeron que era echando broma. Un joven "ese barquillero se compró una moto vendiendo helado y hay gente que está metida todo el día en una oficina que no puede."

-Hubo una conversación sobre las universidades que querían ir.

-Antes de irme, uno de los muchachos le trajo rosas a una compañera y el salón aplaudió y se dieron un beso. Antes uno de sus compañeros mantuvo la puerta cerrada mientras que su compañero buscaba las rosas (AR).

Reflexión: posible acoso basado en el género, intercambio agresivo entre maestros y alumnos. Me ponen el rol de maestro y esperan que yo colabore con la disciplina. Posible competencia de poder entre la administradora y la profesora Y.

3- Viernes 15 de febrero. Registro: G.S

-Llegue a las 9 de la mañana y antes de entrar saludé a la administradora y la prof Y. Entré a las clases de 4to año. Estaban en clases de física, quise sentarme en un pupitre que aparentemente estaba vacío, el profesor me indicó que ese era el de él y que mejor me sentara al lado de una de las alumnas.

-Durante la clases hubo un alumno (G) que botó un papel y le dijo al profesor "yo lo boto fuera de la papelera porque quiero" y el profesor no le hizo caso. Había varios grupos de alumnos hablando y el profesor le llamaba la atención a uno diciendo "¿Qué pasa, cual es el problema?".

-Una de las alumnas atendió el teléfono durante la clase, en la presencia del profesor, y en voz alta seguía la conversación con el que era aparentemente era su novio diciendo que salía a las 10 y media que lo esperara.

-Posteriormente, uno de los alumnos indicó que hoy era el día internacional de los niños con cáncer, una de las alumnas respondió en forma de chiste diciendo que: "hoy es el día internacional del uso del postinol" refiriéndose a que el día anterior había sido el día de los enamorados.

-El maestro comentó que yo iba a ser el próximo profesor de psicología; aclaré mi rol y dije que solo iba a hacer una investigación; después para calmar al salón amenazó con restar dos puntos en la próxima evaluación.

- Siguiendo en la clase había una de las muchachas que tenía cerca en el cuaderno una calcomanía que decía “Chávez, corazón del pueblo” una de sus compañeras (P) me dijo “Que tukky dígallo” y yo le pregunté “¿Por qué tukky?” y me contestó que porque tenía una calcomanía así en el cuaderno y vino la muchacha (Go) y me dijo: “¿Chavista, dígallo?” Y le conteste que no podía responderle porque estaba haciendo una investigación. La compañera le dijo a la muchacha que ella también era chavista y que toda su familia era “roja rojita” y que desde pequeña asistía a las marchas.

- Posteriormente, entró una de la directora del colegio, al entrar uno de los alumnos guardó el celular y todo el mundo se quedó callado. La directora entro para informar a los alumnos sobre un intercambio inter-liceos que consistía en una competencia deportiva entre los colegios, en futbol y es básquet, una de las alumnas levantó la mano y preguntó si también había para las alumnas, la directora dijo que había que preguntar, pero en tal caso podría ser kickingball; esto las alumnas no les gustó e insistieron pero no se concluyó en nada. La propuesta despertó interés en los alumnos masculinos, preguntando sobre fechas en que iban a ser; el mecanismo de selección era hacer partidos entre los de 3ro, 4to y 5to año y que individualmente iban a elegir a los mejores de cada año. La directora, insistió que esta competencia era promover el sentido de pertenencia con la instrucción y no para estar “echándoselas”.

-Después que a directora se fue los alumnos se pararon y comenzaron a hablar entre sí; en ese momento me paré para escuchar las conversaciones y el maestro de física se me acercó a hablarme y a preguntarme sobre la investigación, me dijo que las cosas habían cambiado mucho desde el 2000 (él había dado clases anteriormente y volvió) que los muchachos ya no quieren aprender, que no respetan, que hay niños muy “imperativos” que no se pueden quedar sentados y hablan todo el tiempo, que hay mucho autismo y esquizofrenia ; me dijo que aquí los maestros no duraban, le pregunté qué era lo que lo mantenía en la institución, porque me había comentado que también trabaja en el ministerio de interior y justicia, me dijo que era su relación con la directora que había pedido que volviera. Me comentó, sobre uno de los alumnos que era muy problemático (el mismo que el día anterior me había hablado de que era delegado de curso), me dijo que este salón era fuerte y que la única manera que puede hacer que los muchachos aprenderán era ponerlos a copiar cosas del pizarrón al cuaderno.

-Pude observar, también que un par de muchachas (P y M) agarraron del cuaderno del estudiante X y le dijeron que era un desordenado que si así quería ser arquitecto que los edificios le iban a quedar choretos y se rieron.

-Posteriormente en el receso, doy vueltas por el patio, que es un patio público, y en la puerta hacia el recreo estaban dos alumnos de 4to (G y A) hablando con una compañera de segundo año, escuchando la conversación puedo discriminar que le dice homosexual a G, este le responde “¿tú quieres que yo te pegue del techo verdad?” “Es que a mí me da miedo meterte el dedo en a cuca porque va a oler feo después”, la compañera con esto se ríe y G le repite eso a uno de los maestros y el maestro le dice que es un falta de respeto y G le responde: “es que ella me dijo primero”.

-Posteriormente converse con unos alumnos y hablaron de buscar las respuestas del taller en el celular el día anterior. Posteriormente vi a dos alumnas de 4to año bailando con un niño más pequeño, como de segundo grado. También vi que una práctica usual en los recreos era que los alumnos hablen con maestros. Ya finalizando el recreo le pregunte sobre el barquillero a unos estudiante de 4to me dijeron que fue un boxeador y que era “panita”, le pregunte sobre los estudiantes del otro colegio que comparten el parque y me dijeron que eran “unos retrasados pero que las muchachas estaban buenas”; posteriormente, hablaron sobre alguien que habían matado al día anterior en La Vega por cara bonita y le mostró una foto a su compañero que estaba relacionada con el asesinato.

-Ante de hacer la fila había un maestro mirando a otra maestra y vino un alumno y se puso entre los dos y le dijo no profe, no mire a ese negro feo pero los maestro no le prestaron atención. Después el profesor de física agarro a uno de los muchachos para que hiciera la fila y le contestó “eso puede ser considerado como abuso a menores” el compañero A le dijo “¿Qué te pasa?” se rieron y se fueron hacer la fila.

-Posteriormente en la vuelta a clases, La maestra Y le quita un chocolate a una de las alumnas por tenerlo afuera, uno de los alumnos le grita “la de rosado, la de rosado” y le lanza un beso y la maestra se lo devuelve.

-La maestra de psicología no vino entonces salieron temprano, a maestra pidió a las muchachas salir primero y luego a los muchachos. Saliendo me despedí de las maestra, la administradora y la rectora y me insistieron que cualquiera cosa resolviera es con ellas y no con la maestra Y, me preguntaron cómo veía a los alumnos y les dije que todavía era muy temprano y mi rol iba a ser solo levantar información para que posteriormente la unidad de psicología pueda ayudar; me comentaron sobre la competencia deportiva y me dijeron que menos mal que no

había venido FJ (el delegado) porque él era muy opositorista y que además era gordo y no le iba a gustar la competencia; les pregunté si había delegado de curso en la institución y me dijeron que no. Al salir una de las maestras que al llegar me había preguntado qué hacía aquí me comentó sobre un alumno de tercer nivel que lo molestan mucho por ser gordo y que debería hacerse un bypass gástrico; me comentó si yo lo estaba viendo y le dije que no y me dijo que ella un estudiante le había comentado eso.

Reflexión: alta diferenciación de géneros, discriminación en los deportes. Acoso a maestro de física, dificultad en el rol de desligarme del rol de maestro y relacionarme con DA (alumno de tercer año).

4- Miércoles 20 de febrero. Registro: G.S.

-Estuve en el recreo observé al estudiante F.J hablando con una muchacha sobre un celular nuevo que tenía. Estaban un grupo de estudiantes de 4to año jugando fútbol, generalmente eran los más altos, los demás observaban. Había grupo de varios años jugando y había un alumno de tercer año que tiene algún trastorno del desarrollo y que estaba hablando solo y el profesor de educación física lo abrazó.

-Los maestros me saludaron y preguntaron quién era, le expliqué que era una estudiante de psicología que estaba haciendo una investigación. También un estudiante de 9no me preguntó. Algunos estudiantes de 4to me saludaron, no todos.

-En el salón otra vez hicieron la estrategia de hacer un taller, a la alumna R le dijeron que podía hacer competencia conmigo porque tenía bigotes, le dijeron “bigotuda” y su manera de responder fue “muchos hombres han pasado por mí y que le gusta como soy” vino estudiante y dijo que si no le daba pena en frente al profesor (refiriéndose a mí), me he tendido a sentar entre los alumnos, les recuerdo constantemente que yo no soy profesor sino estudiante de psicología.

-En salón escuchaban música, hablaban por celular. A la maestra le dificultaba mantener el orden en el salón, en un momento estaban hablando de que “por favor respeten a la señorita” refiriéndose a la profesora y una alumna dijo “¿señorita? a esa ya se la han pegado” y varios se rieron.

-Un alumno me preguntó que porque había venido el miércoles (porque generalmente iba era los jueves y/o viernes) y le explique y me dijo y que “ah ok está bien convive” y vino otro alumno y le dijo “esto no te parece una falta de respeto que le estés diciendo convive”.

-Había una alumna que estaba constantemente hablando con acento argentino. También estuvieron en un momento discutiendo sobre quién tenía mejor nota.

-Ocurrió (también en otras ocasiones) que había pocos libros dentro del salón y entonces utilizaban el celular para tomarle fotos al libro para hacer la actividad o esperar que terminaran con los pocos libros que había para hacer la actividad. Escuchaban música bastante alto y eventualmente mandaba a un alumno bajar el volumen.

- Hablaron sobre hacerse un tatuaje con un tipo que hacía tatuajes a domicilio y le preguntaron a Rebeca sobre si “ese era el que se iba a coger” y ella dijo que no, que era otro. Uno dijo que se iba a hacer un tatuaje en “Miami Ink” y se lo tomaron a chiste.

- Antes de salir me despedí de la administradora, la directora y la prof Y.

5- Jueves 21 de febrero. Registro: G.S

- Solo se observó una clase, estaban haciendo un taller (premilitar o historia, esta maestra posteriormente renunció) . Los eventos más importantes fueron: a un alumno le comenzaron a decir “negro maldito”, pero es algo que se repetía en los demás compañeros en llamare “maldito” “mamahuevo”.

- Se burlaron de una compañera que vino maquillada, preguntándole” porque venía así” además de salir del salón cuando quisieran.

- La administradora y la prof Y y me hablaron sobre el alumno J, “que es muy retador”, que mañana iban a hablar con la directora. Sin embargo, su percepción (y) es que el salón estaba mejor.

-Me senté otra vez entre los estudiantes y hablaron sobre un personaje llamado “cara e niño” que según lo reportado por ellos que es un sicario y que es amigo de 7 personas en el salón, que si una vez necesitaba que le dijera pero que los reales iban solo para él (en referencia a “cara e niño”).

-En un momento paso un señor de aproximadamente 55 años y le gritaron; “viejo marico”, la profesora estaba presente pero no hizo comentarios al respecto. Atienden el celular en clases y no lo guardan a pesar de la maestra se los diga.

-Ocurrió una discusión entre Y y una profesora de 8vo que le gritó, y dijo que hay focos en segundo y cuarto año que son los que le trae problemas.

- En cuanto a las instalaciones, la institución es una quinta adaptada, el salón de 4to es un salón pequeño, con rejas y una jardinera que está vacía. El baño, cuando entre había ropa tirada en el lavamanos y las ventanas tenían vidrios rotos. Los alumnos salen a las 12, y no todos asisten todos los días porque no todos cursan las materias completas.

-Me continúan diciendo profesor, pero he ido corrigiendo eso y me optan por decir convive o pelo lindo.

6- Jueves 28 de febrero. Registro: V.K.

-Llegamos al colegio, nos abren la puerta y subimos directamente al salón ya que esta vez llegamos después del recreo.

-En el salón no hay ningún profesor, los estudiantes están solos. Me siento yo en el pupitre que le corresponde al profesor y G.S permanece de pie.

-Aparte de saludarnos, los muchachos siguen con sus conversaciones y juegos, no interrumpimos de manera evidente su dinámica.

-Los niños están jugando a caerle a lepes a distintos miembros del grupo, pero no parece haber alguno señalado o mala intención en el juego. Todos juntos le caen a lepes a otros, y todos son víctimas en algún punto. Hay algunos niños que no participan en el juego, J entra y sale del salón varias veces con audífonos escuchando música. Las niñas están sentadas conversando, ignorando el juego de los niños.

-En un punto, un muchacho para evadir los lepes se monta en la ventana y todos le dicen que se baje de ahí rápido. Se baja de la ventana cerca de donde estoy yo y dicen: "Se está escondiendo detrás de ella porque ahí no podemos pegarle." Este límite del juego violento ante la presencia de mujeres se repite cuando alguno grita que la próxima víctima de los lepes será una de las niñas del salón y este le contesta que no puede ya que es niña y rápidamente se sienta cerca de las niñas para refugiarse.

-Los ruidos del juego (empujan sin cuidado pupitres y gritan cuando persiguen a las víctimas de los lepes) atraen en dos ocasiones la visita de niños de otros grados, quienes entran, saludan a alguna que otra persona y luego salen del salón.

-Finalmente el ruido atrae a la profesora Y, quien viene con una lista del salón en la mano en la que hay una serie de nombres resaltados. Y les indica que la profesora que les debía haber estado dando la clase a esa hora ha renunciado a sus horas con ese grupo debido a su mal comportamiento, pero que ella tiene bien

anotados y resaltados quiénes son los responsables y “pagaran.” Una de las niñas, R. le contesta que ella quiere saber si está o no en la lista porque “ella no va a pagar por nada a lo que no tiene que pagar”. Y contesta que no está.

-Y se dirige a los niños con actitud arrogante, diciéndoles como amenaza que la solución va a ser que ella tome las horas de clases que los otros profesores han abandonado y que entonces ella los raspará, que ella no es una profesora fácil ni que “aguanta juegos”. Señala a J y le pregunta frente a todos los demás si no es verdad que lo había raspado más de una vez. J contesta que sí es verdad y ella le responde diciendo que lo raspará de nuevo. J contesta que él ya no ve ninguna de las materias que la profesora Y daría, y ella le dice que igual puede hacerlo trabajar “y vérselas bien negras.”

-Es llamativo que en el salón están juntos los alumnos regulares y los que repiten el año con sólo una o dos materias, y que éstos no tienen ninguna actividad que realizar mientras los compañeros hacen las actividades de las materias que les corresponden.

-Seguidamente Y pide prestado un teléfono para llamar a su hija, quien solía ser profesora en el colegio. Quien se lo presta es J, como si no acabaran de pelear y amenazarse, como si fuera normal. Al frente del grupo se sienta y habla de problemas de salud de su padre con su hija, luego pone el teléfono en altavoz e invita a los muchachos a cantarle a su hija feliz cumpleaños, lo hacen.

-Los muchachos discuten con Y las horas de salida, no parecen tener un horario fijo establecido.

-No se les asigna ninguna actividad durante el tiempo en que permanece Y en el salón.

7- Viernes 1 de marzo. Registro: V.K

-Al llegar al colegio nos indican que han mudado a los muchachos de cuarto año a otro salón debido a su mal comportamiento. Su salón queda ahora directamente a la entrada del colegio, en la planta baja, lejos del acceso a otros salones, aislado. Sin embargo la separación entre éste y el de unos niños de primaria es una gran puerta de vidrio y una reja que en algunos espacios está cubierta por afiches y en otros no. J y otros niños molestan y hacen gestos a los niños del otro salón por estas ventanas.

-Al llegar están en recreo. Vemos a un grupo de las niñas dentro del salón ensayando bailes para la competencia deportiva interliceos. G.S les pregunta si les dejaron al final competir y contestan que no, pero que van a hacer porristas.

G.S sale al recreo a buscar a los muchachos, la niñas permanecen conmigo en el salón discutiendo la flexibilidad de cada una y tratando de hacer distintas posiciones para el baile. Luego se preparan para salir del salón e incorporarse al recreo y saliendo se voltean y me dicen: “vente con nosotras.”

-En el recreo cuarto años está reunido en su sitio habitual, me reúno con G.S y se nos acerca una mujer que se presenta como la psicopedagoga del colegio. Parece molesta de que no nos habíamos presentado antes, ya que siente que nuestra investigación es algo que le corresponde a ella saber y que la dirección no le había informado. Le explicamos brevemente la investigación y sus objetivos, y ella nos habla de que sí hay muchos casos de acoso en el colegio, que hay mucha violencia en el colegio y que siente que es debido a que los niños tienen muchos problemas en sus casas. Habla de J, dice que es un niño que vive sólo con el padre y que tiene muchos problemas de conducta, y lo atribuye al descuido que vive en su casa. Dice que en varias ocasiones se ha reunido con el padre de J. Dice que pronto entrará una alumna nueva en el grupo de cuarto año.

-Los niños nuevamente están en horario de clases sin que haya ningún profesor en el aula después del recreo. Están hablando entre ellos o paseando. Nos quedamos un rato escuchándolos conversar.

-Le pregunto a las niñas en qué clase deberían estar y si lo Y finalmente optó por darles las materias que la profesora había renunciado, y contestan que no riéndose. Les pregunto sobre la lista resaltada de la semana anterior y contestan que es que la profesora que se fue era “mala, no quería dejarnos estar como queremos y entonces Plo Plo, la corrimos. No van a venir acá a imponernos cosas así como así.”

-J camina por el salón sosteniendo un par de cornetas en las que escucha “Harlem Shake”. Hay conversaciones entre los niños sobre hacer un Harlem Shake en el salón, haciéndoselo en la clase a Y. Nos involucran, uno dice que uno de nosotros tenemos que sostener la cámara para que todo el grupo pueda salir y otro contesta que nosotros también debemos salir en el video.

-En general parecía haber menos muchachos en el salón que lo habitual, cosa que usan como excusa para no grabar el Harlem Shake ese día, y les pregunto a las niñas qué había pasado y me dicen que un grupo estaba expulsado por jubilarse.

-En un momento entra la secretaria a entregarle a uno de los muchachos una orden de citación a su madre para el lunes. Cuando la secretaria se retira, el muchacho arruga el papel y lo tira en la papela. Un amigo le pregunta que qué

era, y el contesta que el papel decía que si su mamá no se presentaba el lunes en el colegio no le permitirían entrar, y se ríe.

8- Jueves 14 de marzo. Registro: V.K.

-Al llegar los niños están en una clase haciendo una tarea. Las niñas habían traído la tarea lista y muchos niños no y la estaban haciendo durante el horario de la clase mientras la profesora estaba sentada al frente en silencio, simplemente viendo al grupo y en ocasiones revisando rápidamente las tareas que se le entregaban.

-Las niñas están reunidas hablando y al verme entrar acercan una silla y me invitan a sentarme con ellas a escuchar sus conversaciones. Están hablando de una fiesta a la que fueron, empiezan a dirigirse a mí contándome lo que una u otra han dicho o hecho en fiestas, con actitud de complicidad y orgullo ante sus hazañas. Me cuentan de cuando se han “jubilado” del colegio como grupo.

-R. me cuenta que un día se puso de acuerdo el grupo para “jubilarse”, que es algo que suelen hacer. Dice que algunos niños no van porque sus papás no les dan permiso. Cuenta que el colegio en ocasiones llama, que una vez llamaron a su abuela y su abuela no sabía que la mamá le había dejado jubilarse “y se metió entonces en un rollo.”

-R. cuenta de que una vez jubilados bajaron juntos a La Guaira. Habla de lo “borrachas” que estaban. Habla de que al volver, en el metro una mujer la “medio empujó” y que ella “le sacó una navaja”. Dice riéndose que los demás le mandaron a guardarla, pero que la señora igual no la iba a molestar más ya. Habla después de otras aventuras por Caracas a altas horas de la madrugada y sin avisar a sus representantes donde están.

-J camina por el salón, no le corresponde ver esa materia, y escucha música en sus cornetas. La maestra se queja y trata de quitárselas, pero los muchachos le comentan “¿pero por qué se la van a quitar?” Al final la maestra vuelve a sentarse y J continúa escuchando música con el grupo.

-Entra en un punto un hombre que se identifica como el esposo de la dueña del colegio. Dice que por un tiempo se incorporará al colegio. Les habla a los niños de manera molesta, agresiva. Uno que estaba fuera del salón entra y lo saluda diciendo “Buenas tardes, yo soy M.”, el hombre contesta diciéndole que él, a diferencia de su esposa “no se va a aguantar güachafitas.”. El niño le contesta que él sólo estaba presentándosele, pero en general el grupo parece un poco intimidado por la presencia y tono del hombre. Les da un sermón sobre tener respeto y buen comportamiento y repite en varias ocasiones “Yo soy sociólogo y

psicólogo, yo me las sé todas.” Se retira del salón y los muchachos intercambian miradas burlonas.

-En un punto entra alguien de tercer año a quejarse por una pelea que hubo donde uno de los de cuarto pateó a uno de los de tercero, y sale un muchacho del salón y una de la muchachas a visitar el salón de tercero donde al parecer una profesora quiere verlos. Salgo del salón y dejo a G.S para ir a ver cómo se maneja la situación pero me intercepta el dueño. Me le presento y le explico los objetivos de la investigación. Me contesta: “Nosotros hemos tenido varios niños problema, pero los hemos ido eliminando, eso no lo aguantamos acá. A los que no logramos botar, luego en el año les aplicamos guerra psicológica hasta que se vayan.” Cuando termina nuestra conversación ya es muy tarde para volver a ver a los de tercero.

9- Viernes 22 de marzo. Registro: V.K

-Al llegar al salón el grupo está haciendo un taller. Han cubierto con papel marrón la ventana hacia el otro salón.

-Como es usual, todos están reunidos a pesar de que la instrucción del taller es individual, y se pasan las respuestas por los celulares porque sólo 3 tienen libros.

-La niña nueva está sentada con un libro trabajando sola, lejos del grupo y cerca del pupitre de la profesora.

-Dos niños del salón están molestando a la nueva, intentando copiarse sus respuestas y ver su libro. Ella no quiere compartir el libro con ese muchacho, y cuando él intenta quitárselo, ella lo agarra con fuerza intentando que no se lo arrebatase. Esta pelea e intentos del muchacho de ver su tarea continúan, frecuentemente él le dice a ella “Rata”, “mala”, “fea” y ella permanece en silencio. Se llama Elda y todo el salón hace un juego de decir “Mi Elda” sugiriendo mierda. Se ríen de que la molesten. La profesora no interviene hasta mucho tiempo después, momento en que ella le quita el libro a Elda, lo lleva a fotocopiar, y da fotocopias de las lecturas a otras personas.

-Y entra en un punto al salón sin dirigirse a la maestra a buscar su cartera, que la tenía una niña en sus piernas aparentemente cuidándosela.

-Cuando Y va a salir un muchacho le pregunta sobre una de las preguntas del taller. Ella entonces le pregunta en voz alta, en actitud retadora, a la maestra la respuesta. La pregunta es una consulta sobre el significado de unas siglas. La maestra toma el libro y busca dónde salen las siglas de la pregunta, le contesta al

muchacho. Y entonces toma el libro ella, y dice en voz alta: ah, claro que lo sabe, ahí está escrito. Y se va del salón.

-Los chistes y molestias hacia Elda continúa y en todo el tiempo en que estamos en el salón permanece callada, sin contestar a los chistes. Su cara es de molesta, triste.

10- Viernes 5 de abril. Resgistro G.S:

-Hoy llegue y uno de los alumnos me dio la mano y la tenía llena de pega, me limpie con su pantalón. Estuve observando en las clases de física, al profesor lo llamaban “guerrero” por su apellido. En un momento le llamo la atención a un alumno y este le contesto: “Que pasa vale”. A pesar de las llamadas de atención los alumnos se salían de la clase, no todos los alumnos entregaron el trabajo asignado.

-En el recreo, había un alumno (G) de cuarto año hablando con la profesora de inglés y otro grupo jugando truco con la profesora Y, en un momento, durante el juego de truco, la profesora Y le dijo a un alumno “pero tu si eres imbécil” por haber sacado una carta. Un alumno de cuarto (RP) le dijo a uno de tercero “gordo feo”, y ese mismo alumno le dijo a la alumna que ingresó recientemente que “dejara de jalar bolas a la profesora, que por esos no vas a ganar puntos”

-Después hubo clase de premilitar, pero al principio de la clase había mucha gente todavía en la cantina comprando y la profesora Y que es la “coordinadora de conducta” le dijo que “los profesores deben mantener su autoridad” y le mandó a firmar un cuaderno como constancia de que la profesora Y tuvo entrar en el salón y posteriormente, cuando la profesora Y se fue, le dijo a un alumno que la habían regañado por su culpa.

-Hubo un momento en que la profesora Y y la administradora le decomisaron las cartas de truco por estar jugando en el salón, la alumna se paró y discutió con la profesora Y y se las terminó devolviendo

-Hubo unas exposiciones, pero los alumnos que no exponían se congregaban afuera del salón mientras los que si estaba adentro, hubo un grupo que preparo su exposición minutos antes con información de Wikipedia y sacaron “19” una de las alumnas me dijo que esa profesora siempre le ponía a todo el mundo “20” al igual que otro alumno que me comento que la profesora era “callada pero le ponía 20 a todo el mundo”.

-En un momento estuve afuera hablando con los alumnos, y uno me dijo “esto no se ve en otros liceos” y siguieron hablando sobre, al parecer, que consumían

marihuana ya que usaban lenguaje como “munchies” y “darle patadas al porro” que es lenguaje usual de consumo de marihuana.

--Me preguntaron por qué estudiaba psicología, les conteste que como a su edad elegí la carrera, me preguntaron que si Vivian era mi novia, les conteste que no. Varios se me acercaron a preguntarme por qué no había venido antes.

-Hubo una discusión entre dos alumnos, en donde un alumno que tiene años en la institución le dijo al otro, que ingreso recientemente, que se parara de la silla y este le contestó: “porque me tengo que parar de aquí, hay muchas sillas, por ser nuevo no me vas a tratar así” durante la clase prendieron un papel bond haciendo referencia a que era un “porro gigante”.

-Antes de irme me pregunto la directora que había observado y le conteste que era una etapa de preparación para las entrevistas que pronto íbamos a comenzar.

-Observaciones no planificadas:

1- Competencia interescolar. Registro: V.K.

- Durante el tiempo en el que estuvimos tramitando los consentimientos informados, el colegio participó en las competencias deportivas que venían siendo anunciadas desde nuestra llegada al colegio. Esto produjo muchas irregularidades en el horario de clases, donde frecuentemente los muchachos no tenían actividades académicas a pesar de la cantidad de clases que se perdieron en los últimos meses. El desempeño del grupo de cuarto en las actividades fue bueno, calificando para la final. Los juegos se realizaban en canchas del parque cercano al colegio, y a pesar de que habían algunos maestros supervisando, habían una sensación de desorden, nadie daba cuentas seguras sobre dónde estaba cada quien y era común ver a estudiantes caminando sin supervisión por el espacio público entre el colegio y las canchas.

2- Entrega y actitud hacia los consentimientos y entrevistas. Registro: V.K

-Los niños se sentían motivados para participar en las entrevistas. Se acercaban compañeros a preguntar por qué ellos no habían sido seleccionados, por qué habíamos elegido trabajar con Elda a pesar del poco tiempo que tiene en el colegio, por qué no los elegían a ellos también. El consentimiento informado de los padres faltó en la primera ocasión en la que se pidió y tuvimos que volver a ir al colegio en otra fecha para retirarlo. Después de obtener los consentimientos de los padres también se debía buscar un espacio en el que los muchachos asistieran a clases, lo cual fue particularmente complicado para el caso de R.

-Los adultos se mostraron cooperadores, aunque en dos ocasiones hubo que reestructurar horarios para las entrevistas a pesar de que se habían pautado previamente.

3- Psicopedagoga y el acoso. Registro: V.K.

-Por un tiempo quisimos entrevistar a la psicopedagoga, mas una vez que se le planteó la posibilidad de la entrevista, se mostró evasiva. Citaba para horarios en los que no estaba disponible realmente, evadía a los investigadores, etc. Un día les entregó un artículo de periódico sobre el bullying “que le pareció interesante”, mas a pesar de estos gestos encaminados a mostrarse al tanto de la investigación y sus temas, fue imposible entrevistarla.

4- Conversación con RO el 9 de mayo. Registro: V.K

-El día en que G.S entrevistó a D. me encontraba sentada abajo esperándolo porque los muchachos de cuarto no estaban en el colegio. Entro en su oficina a informarle sobre cómo vamos con la investigación y anunciarle que pronto terminaremos la fase de investigación. Dice que está bien, que realmente necesita los resultados de la investigación “porque ya no sabemos cómo hacer, no los podemos controlar.” Tenemos una conversación en la que llora y dice que se siente enferma, que siente que el colegio es demasiado trabajoso y demasiado difícil. Habla de que no puede contar con la ayuda de su esposo aludiendo al día al que yo lo conocí: “tu lo viste, tu viste cómo le habló a los niños, esto no funciona así.” Habla de que los profesores le fallan, no aguantan a los chamos y se van. Habla de que los de cuarto hoy habían espantado a una profesora que se fue molesta y los dejó solos y que entonces buscaron a un chamo con dificultades de un año menor y empezaron a golpearlo. Cuando ella trató de intervenir la ignoraron. Habla de que los papás no se presentan en el colegio, que se presentan a pedir boletas y quejarse y no pagan. Habla de que siente que no puede, que quieren los resultados de la investigación, que quiere los resultados para ver qué puede hacer. A raíz de lo abierta que se mostró ante todos los problemas del colegio, se le pidió si quería participar en una entrevista la semana siguiente, a la cual accedió. Habló también del problema de Y (ver siguiente nota).

5- Y. Registro: V.K

-Durante la fase de entrevistas no pudimos encontrar a Y, a quien originalmente habíamos planeado entrevistar debido a que se retiró del colegio. Cuando le pregunté a la directora qué había pasado con ella contó que la LOPNA se presentó en el colegio por varias quejas en torno a Y y sus comentarios despectivos ante los niños (comentarios que hemos escuchado a otros maestros, incluso de preescolar, hacer). Habla de que desde que se presentó la LOPNA Y

se desapareció, lo cual la hace ver culpable. Dice el siguiente comentario: “Si me esposo tuviera una amante, todo el mundo lo sabría pero nadie me lo diría a mí. Entonces se me presenta acá el de la LOPNA y yo le digo que por qué me reclama a mí, que cómo iba a saber yo esas cosas de Y, esas son las cosas que todos van a saber pero que nadie me va a decir a mí.”

ANEXO I

Salida de Códigos Atlas TI

Salida análisis Atlas Ti

LISTA DE CÓDIGOS

1- EJEMPLOS DE ACOSO:

- 1.1-Ataque al profesor/saboteo
- 1.2-Acoso físico ente jóvenes
- 1.3-Amenazas
- 1.4-Burlas/ Sobrenombres
- 1.5-Bromas
- 1.6-Acoso sexual

2- FACTORES QUE INFLUYEN SOBRE EL ACOSO:

- 2.1- Definiciones de acoso
 - 2.1.a- Chalequeo negativo/ repetitivo
 - 2.1.a.1- Naturaleza reiterativa del acoso*
 - 2.1.b- Chalequeo inexistente/ postura negadora
 - 2.1.c- Chalequeo neutro/ costumbre
 - 2.1.d- Chalequeo positivo/ confianza
- 2.2- Estructura y funcionamiento del colegio
 - 2.2.a- Disciplina en el colegio
 - 2.2.a.1- Ambiente de desorden*
 - 2.2.a.2- El límite de las funciones del personal*
 - 2.2.a.3- El límite del colegio/ “lo espero afuera del liceo”*
 - 2.2.b- Rol de la ley
 - 2.2.c- Rol del personal directivo
 - 2.2.d- Rol de los maestros
 - 2.2.d.1- Escaso dominio de grupo*
 - 2.2.d.2- Ausencia de planificación de las actividades*
 - 2.2.d.3- Personal poco calificado*
 - 2.2.d.4- Respeto y cercanía*
 - 2.2.e- Proceso de admisión de los nuevos alumnos

- 2.2.f- Ausentismo del personal docente y directivo
- 2.3- Diferencias de género
 - 2.3.a- Modalidades de chalequeo particulares al género
 - 2.3.b- Frecuencia asociada a los varones
- 2.4- Rol de los padres
 - 2.4.a- Calidad de la comunicación padre-hijo
 - 2.4.b- Intervención de los padres en el colegio
 - 2.4.c- Sentimientos de los padres ante el acoso
- 2.5- Pertenencia al grupo
 - 2.5.a- Acoso como consecuencia de no integrarse
 - 2.5.b- Integración al grupo
 - 2.5.c- Lealtad al grupo

3- ROLES DENTRO DEL ACOSO

- 3.1- Rol de la víctima
 - 3.1.a- Sentimientos de la víctima
 - 3.1.a.1- Rechazo/Exclusión*
 - 3.1.a.2- Rabia/Impotencia*
 - 3.1.a.3- Malestar*
 - 3.1.a.4- Incomodidad*
 - 3.1.a.5- Humillación*
 - 3.1.b- Características de la víctima
 - 3.1.a.1- Tontico/Dificultades cognitivas*
 - 3.1.a.2- Extraño/ Diferente sin justificación*
 - 3.1.a.3- Nuevo/ Fuera del grupo*
 - 3.1.a.4- Aislados/ Poco sociables*
 - 3.1.a.5- Sobrepeso/ Características físicas*
 - 3.1.c- Explicaciones al comportamiento de la víctima
 - 3.1.c.1- Culpabilización de la víctima*
 - 3.1.c.2- Problemas familiares / personales*
 - 3.1.c.3- Miedo/ Incapacidad de defenderse*
 - 3.1.d- Formas de lidiar con el acoso por parte de las víctimas

3.1.d.1- Agresión/ Autoagresión

3.1.d.2- Acudir a los profesores

3.1.d.3- Acudir a los padres

3.1.d.4- Ignorar al acoso

3.1.d.5- Aislarse / huir

3.2- Rol del observador

3.2.a- Sentimientos del observador

3.2.a.1- Lástima / Empatía

3.2.a.2- Ajenos al conflicto

3.2.b- Características del observador

3.2.b.1- Orientado académicamente

3.2.b.2- Indiferencia/ no les importa

3.2.b.3- Evitan conflicto/ no se meten

3.2.b.4- Varían entre la aprobación o crítica del acosador

3.2.c- Explicaciones al comportamiento del observador

3.2.c.1- Temor a la retaliación

3.2.c.2- No enfrentarse a la postura del grupo

3.3- Rol del acosador

3.3.a- Sentimientos del acosador

3.3.a.1- Incomprensión/ “Impotencia” ante conflictos con la directiva

3.3.a.2- Satisfacción

3.3.a.3- Malestar/ Tristeza

3.3.a.4- Superioridad

3.3.a.5- Rabia

3.3.b- Características del acosador

3.3.b.1- Líder/ Manipulador

3.3.b.2- Poderosos

3.3.b.3- Actúan de forma intencional

3.3.b.4- Cruel / Lleno de odio

3.3.b.5- Ignora las normas

3.3.b.6- Indiferencia

3.3.c- Explicaciones al comportamiento del acosador

3.3.c.1- Adolescentes

3.3.c.2- Diversión/ Búsqueda de distracción

3.3.c.3- Desquitar con el otro

3.3.c.4- Problemas familiares/ Mala educación en casa

3.3.c.5- Búsqueda de atención

4- SOLUCIÓN PARA EL ACOSO

- 4.1- Expulsar a los estudiantes conflictivos
- 4.2- Ignorar a los acosadores
- 4.3- Comunicación alumno-alumno
- 4.4- Trabajo con la víctimas
- 4.5- Aprovechamiento del tiempo de clases
- 4.6- Sensibilización hacia el acoso
- 4.7- Sentimientos de indefensión ante al acoso/ No hay solución
- 4.8- Establecimiento de un vínculo afectivo alumnos-maestro
- 4.9- Fomentar respeto
- 4.10- Medidas disciplinarias más estrictas/ Sanciones

LISTA DE FRASES ASOCIADAS

1- EJEMPLOS DE ACOSO:

1.1- Ataque al profesor/saboteo (2):

Entrevista estudiante víctima:

“O sea, bueno... hay veces que... por lo menos que se... que si bueno ellos que si ‘ay, no vamos a hacer esta actividad, vamos a jubilarnos’. Si todos lo quieren hacer, bueno, algunos lo hacen los que son la mayoría... o... que se la pasan chalequeando a los otros muchachos. Y o dicen vamos a faltarle el respeto=empiezan a faltarle el respeto a un profesor y entonces comienzan todos.”

Entrevista estudiante acosador:

“...se ponen a sabotear las clases, y ahí obviamente el profesor se molesta...”

1.2- Acoso físico ente jóvenes (3):

Entrevista personal directivo:

“Entonces ¿Qué pasa? Cuando yo no estoy se dan ese tipo de eventos. Esta mañana se dio uno, (?) con los de 4to año (..) y yo le digo al muchacho: ‘Ajá, los expulsaron porque agarraron a cachetadas a uno’ (..) le dieron lo que normalmente hacen todo el tiempo (.) o los dichosos lepes en la frente.”

Entrevista a maestro-representante:

“(..)a veces me da miedo cuando mi hijo sale de aquí, que (..) vayan a haber de esos muchachos que vienen de otros liceos, y simplemente por pasarle bien en la tarde, pasen y le caen a patadas por ese rabo, (..) o le quiten el bolso y lo lancen ¿sabes? Para hacérselas del chévere; eso, hasta eso me ha dado miedo a mí, porque ya eso está aquí como una epidemia. Ya todos contra todos, pues.”

Entrevista a maestro-representante:

“es así, pues, (.) con esos juegos pesados. Y todo viene el chamo: ‘¿Qué te pasa?’ y vienen y le caen a patadas, para hacerse ellos los chéveres; el otro se va vuelto leña para su casa, desbaratado y todo el mundo feliz...los demás quedan felices, mientras que el muchachito se va todo...(silencio de 1 segundo) y tiene que ser...tener una personalidad muy bien formada para que no te afecten, (...)”

1.3- Amenazas (1)

Entrevista a maestro-represante:

“Que un niño le había dicho que lo iba a lanzar por las escaleras pa' abajo. Que lo iba a matar y lo iba a lanzar por las escaleras para abajo. Y me acuerdo, no sé si estaría en tercer grado o en cuarto=las manos eran frías. (..) Pero para que tú veas que desde tan chiquitos (.) ya eso es como... el día a día pues.”

1.4- Burlas/Sobrenombres (4)

Entrevista a estudiante acosador:

“O por ejemplo: hubo una vez que aquí hubo un alumno que estaba exponiendo, y no se sabía la exposición, y se estaba copiando. (..) Pero aparte de copiarse, fue bien, bien (.)

bruto pues; porque había una parte que decía: ‘entre paréntesis’ (..) [Inv:mjm] y en vez de explicar de... dijo ehh: (..) ‘lo que yo quiero decir entre paréntesis es esto esto’ (..) o sea, eso fue el chalequeo, o sea, eso, fue la burla de que de que(..) le dijimos: ‘burro, bruto’, como durante dos meses.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Por ejemplo: el alumno M, hizo en primer lapso, (..)hizo un plagio [Inv:mjm] y el profesor le puso plagio y le puso 01 (..) [Inv:mjm] y a él le tuvimos un chalequeo por ejemplo: en un examen, (..) entonces, le decíamos: ‘M, no te vayas a plagiar el Examen’, ‘M fotocopia’ pero...y nos reíamos todos [Inv:mjm] pero llega un momento en que aparece otra nueva cosa de alguien, otra persona que haya hecho algo, esa semana y ese chalequeo pasar ser viejo, (..) y entonces se enfocan en el nuevo (..)”

Entrevista a estudiante acosador:

“Por ejemplo, (..) tiene la nariz choreta: [Inv:mjm], ‘nariz chueca’ [Inv:ok] y la chalequean, y hacen chistes burlones sobre eso. (..) [Inv:mjm] ¿ah? Obviamente, quizás la persona que lo está haciendo tiene bastantes defectos, (..) ¿Ah? Pero los que se están... o sea... eso es...normalmente uno no cha lequea uno solo, [Inv:mjm] sino que chalequea un grupo de 3 o 4 (..) ¿Verdad? [Inv:mjm] y uno dice la cosa y los otros 4 se ríen. (..) [Inv:aja] y obviamente, la persona que está siendo chalequeada, por más que conteste diciéndole, por ejemplo, el que lo está chalequeando tiene un pie malo, y le dice: (.) ‘pata chueca’ [Inv:aja] y obviamente no va a causar el mismo efecto, porque ella se va a reír, ella sola, (..) y entonces obviamente los otros 4 se van a unir como no nos importa, (..) y te vamos a seguir chalequeando.[Inv:claro] pero.... pero normalmente, (..) es por defectos, o alguna cosa que hiciste mal y se burlan de ti.“

Entrevista a estudiante observador:

“Y va a haber alguien= vamos a empezar... que va a haber alguien que haga una estupidez y entonces todo el mundo va a empezar ‘veee, por qué hiciste eso’, y broma (...)”

1.5- Bromas (1):

Entrevista a estudiante víctima:

“Pero así... a veces bueno=en estos días pasó con una muchacha que le tiene pánico a las cucarachas. (.) Entonces bueno, le agarraron los muchachos y le agarraron una cucaracha y

empezaron a echarla por todo el salón. Cerraron la puerta y la encerraron, y ella empezó con unos gritos ahí. Y... y después, esto, comenzó... comenzaron los demás ‘ah, que no se qué’ a gritar ‘¡Lánzasela, lánzasela!’ . Y después se la metieron en el bolso, toda la broma.

1.6- Acoso sexual (1)

“A mi una vez me pasó que había un chamo=pero hace años, yo estaba como en séptimo, que siempre me faltaba el respeto. (.) Me tocaba. (.)”

2- FACTORES QUE INFLUYEN SOBRE EL ACOSO:

2.1- Definiciones de acoso (1)

Entrevista a estudiante acosador:

“Inv: Ok (.) y las personas a que chalequean ¿cómo crees que se sienten?”

“Part: Depende, depende... (.) Depende a que extremos lleves el chalequeo.”

2.1.a- Chalequeo negativo/ repetitivo (7)

Entrevista a maestro-representante:

“Inv: Y aquí, (.) en esta institución ¿Cómo se dan esas conductas de chalequeo? Sabe, me hablo de la ropa...”

Part: No, yo no lo llamaría chalequeo, (..) lo llamaría como lo llaman ahora, pues: Bully...Bullying [G: Aja, Bullying] (silencio de 2 segundos)”

Entrevista a estudiante observador:

“ (...) pero ya llega un momento en que es como que te digan todos los días ‘Estúpida, estúpida, estúpida, estúpida’ y te peguen y te peguen y te peguen. Ya nosotros, nosotros vemos eso como del bullying como... no lo vemos bien. (.)”

Entrevista a maestro-representante:

“Porque ya basta, o sea, ya basta. Porque (¿) y pasan y te dan un perolaso por la cabeza. Y mañana pasan dos y le hacen así por la cabeza, y pasan tres y pasan cuatro hasta que dices: ‘Bueno, qué broma es.’”

Entrevista a maestro-representante:

“he visto programas de bullying, en la televisión; por lo menos la televisión española, a mí me gusta mucho la televisión española, pasan mucho los casos de los colegios, y cuando lo estoy viendo con mi hijo, le digo: ‘mira, mira hasta donde se llega, o sea, hay que tenerle respeto sobre todo a las personas. (.)’”

Entrevista a estudiante víctima:

“O sea que ya como que ya fue bueno que lo dejen hasta ahí, ya... ya ha pasado bastante tiempo desde que... desde que han chalequeado. Han chalequeado bastante y ya como que déjenlo así. O sea como que les molesta porque, por lo menos hay una muchacha y ella como que ‘ay no, déjenla así, ya dejen de estar fastidiando, no fastidien más, si quieren molesten a otra persona’ porque eso se ve feo, como que les molesta que estén... esto... molestando a la otra persona. Y les llaman la atención cuando hay mucho, porque no es para eso.”

Entrevista a estudiantes observador:

“Bueno eso es una falta de respeto, digo yo, que eso es lo que me educaron a mí.”

Entrevista a estudiante víctima:

“No, porque (.) esto... molesta verlo y o sea , que lo estén haciendo porque siempre, siempre lo mismo, y ya tanto tiempo que tiene uno estando ahí y ellos como que o sea, quieren... no se qué=les molesta porque ya=por lo menos en mi caso yo me involucré ya con ellos.”

2.1.a.1- Naturaleza reiterativa del acoso (4)

Entrevista a estudiante víctima:

“Eso es lo que no veo porque esto, les llaman la atención y ellos siguen igual. Les llaman la atención y siguen igual. O sea lo que=les quitan las cartas y ellos se ponen más alzados también. Y siguen en lo mismo.”

Entrevista a estudiante víctima:

“No. Yo creo que no. O sea, ellos lo dejan de hacer unos día y después vuelven a hacerlo. Porque eso ya había pasado anteriormente. Y se dejó unos día y después volvieron a comenzar.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Le han formado=o sea, siempre les llaman la atención y ellos o se calman y se calman un tiempo y después estando en la otra clase, ah, lo mismo.”

Entrevista a estudiante víctima:

“si digo una cosa, y chalequean siempre, siempre, siempre. O sea, nunca se les olvida estar con lo mismo siempre.”

2.1.b- Chalequeo inexistente/ postura negadora (7):

Entrevista a dueña del colegio:

“Inv: ¿Y se te han presentado problemas de peleas que algún papá venga a intervenir a quejarse de que su hijo le están-

Part: No.”

Entrevista a personal directivo:

“Aquí el trabajo no es fácil; y aun así (.), vuelvo y te digo: la convivencia está dentro de los parámetros normales.”

Entrevista a estudiante observador:

“Porque creemos que el bullying es una cosa cuando no la conocemos muy bien.”

Entrevista a dueña del colegio:

“No. Yo aquí no veo mucho chalequeo. Aquí lo que yo veo más es que no tienen valores. Yo pienso que los valores vienen de sus casas, pues. Entonces no es el chalequeo porque aquí se respetan. Es raro cuando tienen aquí ese chalequeo, esa broma. Porque ellos mayormente es la forma como se comportan.”

Entrevista a dueña del colegio:

“(…) esa parte sí no se maneja mucho aquí que los chamos le falten el respeto a los otros niños. O sea, esa parte sí hay bastante (..) consideración.”

Entrevista a personal directivo:

“(…) con todos mis años que tengo en esta (.) institución: no he tenido (..) no he visto drogas, muchachos armados...(.) este...(silencio de 2 segundos) otro tipo de situaciones, (..) mucho más delicadas.

Entrevista a dueña del colegio:

“Sí pero no. Aquí no hay. Yo sí he escuchado comentarios de otros colegios, pero no. En este no. Gracias a Dios yo no he=gracias a mi Dios y ojalá Dios que siempre se mantenga así. Los ángeles que se mantengan (...)”

2.1.c- Chalequeo neutro/ costumbre (6)

Entrevista a personal directivo:

“Porque veo que al otro le dicen esto, barriga verde, rana blanca y yo me quedo callada o yo no digo nada. (..) Y todo el mundo lo llama rana cuando yo veo que tienen apodos los pregunto: (..) ‘¿Por qué a ti te dicen así? Y cuando tú ves que es con consentimiento, ya ahí no hay bullying (..). “

Entrevista a estudiante acosador:

“No, o sea, ya yo lo veo normal pues; es como que ya hacemos, diariamente pero... (..) Pero, sabes, si se te hace sentir un poco más en confianza con la persona con la que estás hablando, pues. (..) pero... (..) pero ,realmente, o sea, no es una satisfacción así que puedas tú puedas decir, que cuando lo digo que... o sea por ejemplo: cuando yo le digo a un profesor, (..) al profesor JA ‘chiquito’ no es algo que me emociona, (..) sino que ya es algo que se ha vuelto costumbre, (..) pues, de llamarlo así; (..) entonces ya yo lo veo...(..) entonces en vez de llamarlo JA, (..) le digo: ‘chiquito, ven para que me expliques’ o tal. (Silencio 2seg)

Entrevista a estudiante acosador:

“De que los que convivimos diariamente, yo no me molestaría, (..) porque se vuelve algo más, más que un chalequeo, una costumbre que ni a mí me molesta, (..) ni a los demás nos molesta pues.”

Entrevista a estudiante observador:

“Y aquí no sé (..) todos lo toman es normal, como un chalequeo como lo dije en un principio. Aquí nadie le para a eso. (..)”

Entrevista a estudiante observador:

“Inv: Pero ya él... ya como que se acostumbró, ya no le para ni siquiera.

Inv: ¿Ya se acostumbró y ya es normal que lo molesten?

R: Sí. Pero ya la broma ha bajado pues. Ya no lo fastidian tanto.”

Entrevista a personal directivo:

“Tú no te vas a encontrar nunca, y yo creo que tú te tienes que recordar, siendo psicólogo, y más ustedes (..) que tienen que recordar sus tiempos de muchacho, (..) cómo se maneja uno en la adolescencia: le ponen sobrenombres, se ríen, (.) echan broma.”

2.1.d- Chalequeo positivo/ confianza (8)

Entrevista a estudiante acosador:

“Claro, (..) yo jamás, que se sintiera ofendido por lo que es, ¿verdad? (..) que lo viera como algo malo,(..) jamás lo chalequearía, [Inv:claro] ni lo haría tampoco. Ni tampoco lo haría como un tipo de humillación, simplemente un chalequeo para reírnos un rato y ya, pero de ahí a humillarlo es muy distinto (..). “

Entrevista a estudiante acosador:

“Normalmente todos los chalequeos que se hacen son entre amigos, y son mutuos pues. Quizás ella me responde con alguna otra cosa, quizás ella, ehh por ejemplo: (..) quizás yo le digo: ‘que si se lo vas a mamar’ (..) y me dice: ‘no, si quieres te lo picho para ti, y se lo mamas’ vainas así, pero son chalequeos entre amigos, y son literalmente sanos; (..) porque nunca... porque nunca, nunca, llega un momento, (..) en que peleamos, ni nada, (..) ni chocamos hasta ahí.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Quizás... quizás, una persona externa, que no tenga nada que ver con el grupo, cualquiera podría pensar: ‘que falta de respeto son’, ¿verdad? O sea ‘¿Cómo le pueden decir sobrenombres al profesor?’ Pero claro, yo pienso que tendrías, (..) más bien, (..) enfocarte más, en ver más, la cotidianidad en el día a día; y te darías cuenta que: (..) no es un abuso y que una cuestión de amistad... (..) que (.) que conlleva al sobrenombre sanamente. (3eg)”

Entrevista a estudiante observador:

“Muchas personas lo dirían que sería como un bullying en realidad porque le faltan el respeto a muchos compañeros. Pero nosotros lo vemos más así como un juego y ya. A nosotros no nos afecta eso en ninguna cosa.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Aunque, es un chalequeo que podría tomarse como una falta de respeto, ehh ni... (..) Nosotros sabemos con quién jugarnos y con quién no. Nosotros le decimos así a él porque, cónchale, él nos ha dado una confianza; yo tengo confianza con él; nos tratamos hace... él

tiene aquí varios años dando clase y es como de cariño. (..) O el profesor H que le decimos viejito.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Porque, (..) claro, ya tiene la suficiente confianza (..) como para...(.) para...(.) para...(.) para poder montar un chalequeo, o hablar con las demás personas, (..) poner sobrenombres; (..) y obviamente, ninguno nos iríamos a molestar, porque, o sea, una cuestión (..) de eso pues, es algo mutuo, tú me montas un sobrenombre, (..) yo te monto ahí otro, (..) nos reímos los dos, echamos broma y luego hablamos tranquilos.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Exacto pues, (..) por lo menos, o sea, por lo menos a nosotros dentro del salón (..) sí; (..) aunque somos muy unidos, nos chalequeamos mutuamente, pero nunca, por lo menos en salón, nunca llegamos a un extremo que nos llegamos a molestar y nos vamos a entrar a golpes ni nada; sino que, ehh es un chalequeo mutuo, o sea que si yo le digo un sobrenombre a alguien, y él me dice un sobrenombre a mí, y nos reímos y listo.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Normalmente, nos ponemos a hablar y echar broma todo el día, porque lo tenemos y hay veces que nos ponemos a darnos salita, no es que la agarramos con uno, de hecho la mayoría de las veces es uno por uno, vamos agarrando uno por uno, hasta que todos hayamos llevado salita, y eso es una salita y eso es echarnos a reír todos: ‘jajaja te pegaron un bolsazo’ tal cosas así, (..) pero es como parte y parte o sea tú vas a recibir pero también vas a dar, y también te vas a reír (...)”

2.2- Estructura y funcionamiento del colegio

2.2.a- Disciplina en el colegio

2.2.a.1- Ambiente de desorden (8)

Entrevista a estudiante víctima:

“Y yo en el público que estudié era bien, o sea, los profesores, los (.) todo. Eso era disciplina bastante.”

Entrevista a estudiante víctima:

“No, es que no sé. Ellos como que no les importa nada. Les firman un acta, les llaman a la representante, les expulsan unos días y... ya calmados y otra vez vuelve lo mismo.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Yo llegué y los muchachos muy alborotados, muy diferentes, todo muy diferente.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Quizás, en otros liceos, son muchos más estrictos. (..) De que... de que... por una parte es buena, (.) y por una parte no. (..) Ehh (.) que es mucho más estricto,(..) que es entraste, viste tu clase y te fuiste; y si no la quisiste ver, tú te saliste del salón ¿verdad?(..); y te sentaste en algunas de las áreas sin molestar ni nada.”

Entrevista a la dueña del colegio:

“No hacen caso. ‘Vete pa’ tu salón’, no les gusta estar. Siempre tienen esa inquietud. Siempre esa ida a otro salón. ¿A qué vas a otro salón? Pero la parte del chalequeo no tanto. Sabes que el chalequeo es cuando ‘ehh porque (?) (voz infantil)’ . Es más la, la... la inquietud que tienen ellos estando en un salón a irse a otro. ¿O por qué no te quedas en tu salón? Y es la dificultad de que tienen que... que es como una inquietud, ¿me entiendes? Como si no tuvieran valores de su casa. Yo creo que en la casa son igualitos. O sea, llegan, hacen, salen, y hacen lo que les da la gana sin importarles nada. Yo sí pienso que es aquí igual, no es por el chalequeo sino que no tienen respeto hacia ellos mismos, pues.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Sí, por lo menos aquí están prohibidos los celulares, los audífonos y las cartas. Bueno, hacen todo eso (...)”

Entrevista a personal directivo:

“Porque claro, (.) yo los traigo sancionados, y les quito unas cartas; porque eso parecía un bingo. Esos tenían trompito, metras...(..) esos tenía de todo jugando (..)-‘¿pero qué voy a hacer profe? Si una profesora, viene ahí y me da la clase; y yo trabajo rapidito y ¡pam! (..) Empiezo a fastidiar’. Y tienen toda la razón, (.) toda (.) la razón.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Y ahí por lo menos muchos aprovechan en esas horas de estar molestando. Que si paseando por los pasillos. En otros salones, o ahí mismo en el salón empiezan y que a chalequear bailando ellos o haciendo chalequeo ellos mismos. O jugando cartas, cualquier cosa, ellos buscan cualquier cosa para estar llamando la atención.”

2.2.a.2- *El límite de las funciones del personal (2)*

Entrevista a maestro-representante:

“Y me preocupa por él, pues. (..) Y lo veo de lejos y quisiera hacer más, pero no puedo, (..) de verdad no puedo, porque (..) tengo que estar pendiente de mis niños, (..) ya eso no me pertenece a mí (..). Aunque le he llamado la atención a muchos muchachos, pero igualito: ‘O sea ¿Quién eres tú?’”

Entrevista a personal directivo:

“Me pegan un grito ‘¡Profe! (..) ¡Venga! (..) ¡Qué salgas! ¡Qué un niño de cuarto (..) con un niño de quinto (..) se van a entrar a golpes!’. Entonces yo le digo: ‘Bueno, no puedo, o sea, yo dos cosas no puedo atender’. Inv:Claro]. –‘La señora está molesta (..) y mis amigos se están dando palo allá afuera. (Silencio de 1 segundo) Vayan ustedes (..) y los controlan, porque yo (..) no puedo. O sea yo (..), hasta aquí llegan mis funciones pues.’”

2.2.a.3- *El límite del colegio/ “lo espero afuera del liceo” (2)*

Entrevista a estudiante acosador:

“Cuando él entro, lo primero que hace, es gritarme y decirme: “No, que tal, que guarda el teléfono, que tú eres un abusador”. Ese día me pare y le dije: “No me vuelva a gritar, o sino vamos a tener un problema, tú y yo, de caballero a caballero, y yo lo espero abajo, yo lo espero afuera del liceo, para que no sea problema de la institución”.

Entrevista a personal directivo:

“‘Profe que es ahí, que...’”(..) Claro, a mí el Ministerio me dice legalmente que (..), la LOPNA (..) me especifica que, tú lo lees y dice que (..) la responsabilidad de la institución va (..) de 50 a 100 metros. Entonces, (..) (sonríe) cuando se van a agarrar ahí en la plaza, (..) eso no corresponde (..) a mí. Entonces, (..) bueno salió R: ‘no sé qué, no sé qué más.’- ‘No R, (..) vaya usted.(.) Si se dan palo, (..) después que se den palo, (..) los separa y me los trae(..) y vemos a ver qué fue lo que pasó.’ Claro, cuando ella llega, (..) inmediatamente: ‘¡Que D que no sé qué!’ (..) Y ellos empezaron, rebobinar, pum. Hablaron no sé qué, (..) y no hubo tal pelea. Sin embargo (..) yo lo anoté para hablar con los dos. Los que iban a generar. Entonces lo agarre a uno, (..) y no sé qué, no sé qué más: ‘No profe ya

solucionamos el problema.(..) No se preocupe, (.) que no sé qué. (..)Ya hablamos. Este, fue un impase.””

2.2.b- Rol de la ley (2)

Entrevista a personal directivo:

“Además estamos atados, porque nosotros las (..) instituciones (..) privadas; y así se lo digo a todos los entes públicos y privados y a todo el mundo que me pregunta: estamos atados de manos (.) con la dichosa ministerio del trabajo (silencio de 2 segundos). Que si yo contrato a algo, (.) así sea tenga problemas psiquiátricos, sea chiflado, (.) o lo que sea me la tengo que calar; tengo que buscar las mis formas para que esa loca salga de aquí (..), en supuesto caso que tenga problemas [Inv:mjm] ¿entiendes? (..) psiquiátrico. Entonces eso es otro (.) dolor de cabeza, (..) ver como hago para poderla sacar, o para poderla cambiar.”

Entrevista a personal directivo:

“Él me denuncia en un momento determinado (..) por su novia, (..) que me denuncie por maltrato. Chévere. Estamos... Agarro cartera y todo ¡vámonos! Estoy denunciada por maltrato.”

2.2.c- Rol del personal directivo (7):

Entrevista a personal directivo:

“Porque (..) eso es un episodio, los episodios generalmente (.) pasan, eso tiene que ver mucho (..), cuando yo no estoy [Inv:mjm] ¿ok?”

Entrevista a personal directivo:

“Mi percepción es como me preguntaban en estos días: ‘Profè,(..) este, ¿usted cree que aquí hay...(..), que se maneja el bullying? Yo,(.) bueno es que no la van a hacer delante de mí. (..)Porque yo no lo permito.””

Entrevista a dueña del colegio:

“No te respetan a ti pero a mi sí. Te ven a ti y no te paran. Pero me ven a mí y entonces sienten autoridad. Y eso es lo que les hace falta más a los profesores, mucha autoridad.”

Entrevista a personal directivo:

“Bueno, tú estuviste en el...en el grado (silencio de 1 segundo) emblemático de la institución, que es 4to año. Allá hay de todo, (..) tu ahí te puedes dar (.) un mezcladito. De

todo de lo que te estoy hablando, hay de todo. (.) Ellos mismos, me solicitan a mí, (..) en algún momento, que es que ellos se portan así, que es que ellos necesitan carácter. Y yo...yo le digo a los (.) docentes (..) que eso es cierto; que nosotros estamos encargados de (.) un grupo de muchachos, de unos niveles educativos (..) muy particulares, que es como desde primaria (silencio de 1 segundo) hasta adolescente; que para que...este...(..) ellos (..) realmente funcionen en la vida (..) necesitan ser orientados; porque o sino no estuvieran los colegios ¿y quiénes son los llamados a orientarlos? Nosotros ¿y dentro de esas orientaciones que tenemos que tener? Marcar límites (..), tener autoridad (..) y saber orientar. Porque no se trata de ser punitivos y tener que pegar gritos como una loca. Como digo yo: ‘yo no pego gritos (..), yo hago’, pero cuando yo hablo, (.) hablo con firmeza; cuando el momento que yo tengo que quedar, yo doy, (.) yo no tengo problema.”

Entrevista al personal directivo:

“Por ser adolescentes (.) por ser (.) más bien astutos saben: ‘D. no (.) está, no me van a (.) sancionar, me puedo escabullir, (.) me puedo hacer esto, porque con este hago eso’ es lo mismo...es el mismo juego que con los profesores, el mismo problema que con los profesores (..) ¿Ves? ‘D con este hago, con este aquel, (..) Con este Le salto por la cabeza, con este esto’ (.) y total, (..) este no hace nada, lo pone en la carpeta y D se (silencio de 2 segundos)...eso por allí.”

Entrevista al personal directivo:

“Aquí posiblemente (..), yo pudiera decir, un 90 o un 80%, (.) la figura de autoridad para ellos, soy yo (silencio de 1 segundo) [Inv:ok] (silencio de 1 segundo) como dirían en otros tiempo: el coco soy yo. [Inv: mjm] Cosa que no debe pasar (.), y yo se lo digo a ellos (..): ‘Aquí todo el mundo debe ser figura de autoridad; todos, los que ejercemos la autoridad,(.) Tenemos que ser para ellos la autoridad’. [Inv:mjm] La autoridad no significa, que voy a...a ser punitiva; es que sencillamente (.) yo necesito de usted, de ustedes (.) el respeto, (..) para que haya una mejor convivencia (silencio de 2 segundos) [Inv:mjm].”

2.2.d- Rol de los maestros

2.2.d.1- Escaso dominio de grupo (8)

Entrevista a maestro-representante:

“Están en el recreo, mi hijo me ha contado, que le comienzan a lanzar piedras; y yo he visto eso de lejos y he tratado de, o sea, (.) de alguna forma... (..) de alguna manera decirle: ‘mira, ¿por qué tú le pegas?’-;¿Qué te pasa a ti?’, o sea, me contestan así, pues.”

Entrevista a dueña del colegio:

“O sea, uno como docente se tiene que dar a respetar. Para que los chamos te respeten y tengas tú dominio de grupo. Si tú llegas a una clase, usted tiene que llegar (golpea la mesa) ‘Buenos días, Pedro, Juan, Enrique, pasamos la lista. ¿Usted no quiere poner atención? Chao, chao.’ Copio mis notas, y ya. ¿Tú quieres salir del salón? Tú verás. Y anotar todas las dificultades. ¿Para qué? Para que la directora tome (..) sus cosas. Y diga, “Bueno, entonces, esto no puede seguir así... yo he leído.’ Y todo.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Si está el profesor ahí, bueno está el profesor y el profesor firma... o sea les manda a llamar la atención varias veces y si no les firma una carpeta pero no... nadie lee eso.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Por lo menos, (..) hay profesores, también, (..) que saben extremadamente bastante del tema, pero dominio de grupo no tienen. [Inv:ok] (..) Como era el profesor de química, (..) que trabajo aquí; el a mí me decía, porque (..) o sea, como te estaba diciendo, (..) a mí muchos me hacen caso ¿verdad? Ehh él me decía: ‘cónchale J, díles que hagan silencio y tal’ porque, o sea él sabía... a mí me encantaba como él daba las clases, porque él sí sabía, y dominaba bastante, (..) pero la atención del grupo, no la llamaba. (..) O sea, no era un profesor que llegara y dijera: ‘silencio muchachos, hoy vamos a ver tal tema’, y todos se quedaran copiando, (..) sino que en la mayoría de esas clases, lo que prestabas atención (..) éramos 5,6,7 máximo.”

Entrevista a estudiante víctima:

“(...) y entonces ‘que si no, pero déjenla quieta que ella se está adaptando al grupo. ¿Qué tiene ella de que no=bueno la nueva, pero ya, ya eso ya está superado.’ Y ellos, ‘ah, no pero por qué la defiendes, por qué así?’”

Entrevista a personal directivo:

“La otra lista es, la (..) que me compete a mí, (..) que es la parte de la institución (..) que posiblemente, una de las grandes debilidades (..) es el personal (..) que posiblemente no está manejando bien las situaciones (..) dentro de aula; y muchas veces eso se desborda, estoy

clarísima en eso (.) ¿Por qué? Porque de repente, el docente de ahora (..) no maneja herramientas adecuadas, (..) se gradúa muy joven.”

Entrevista a personal directivo:

“Por supuesto (.) si yo docente (..) , no me preparo para eso, me abordan (.) y me hunden. El docente (.) muchas veces, es muy permisivo (.); yo se lo he dicho a ellos, ellos no les gusta que yo les diga así, pero es muy permisivo (..) y no maneja mucho control de grupo; y ese control de grupo (.) que ellos necesitan, como yo se los digo a ellos, (.) no está presente (..) ¿Ok?”

Entrevista a maestro-representante:

“Y ese mismo muchacho que lo veo pegándole todos los días en la fila, le digo, ‘Mira hijo, ¿puedes venir para acá?’ y ‘CÁLLATE’, y de nuevo ‘Mira, que vengas acá’ (..) ¡y el chamo se fue! (..) Y lo participé a las personas que están a cargo de él y se quedan así...”

2.2.d.2- Ausencia de planificación de actividades (6)

Entrevista a estudiante observador:

“Porque a nosotros en el salón nos gusta ver clases dinámica y ella era el tipo de persona de esas que decía hagan eso y ya y no me interesan, no les voy a hablar y ni les voy a parar. Y se sentaba en una esquina con el teléfono. Y le preguntabas una duda y no nos la contestaba la duda. Y eso a nosotros no nos gusta. A nosotros nos gusta una clase dinámica donde hablemos, compartamos nuestras ideas, y bueno.”

Entrevista a estudiante víctima:

“De estar haciendo nada. (..) Pero no... aquí no sé, como que ellos no le paran mucho a eso. Y muy esteriote- los profesores también hacen cosas como muy muy simples, o sea, no... no es mucho... como mucha... actividad en general no. Por lo menos con una profesora ahora era=ella se=por lo menos hacemos que si un taller y lo hacemos en... media hora, una hora, y las otras dos horas=bueno, son tres horas, y las otras dos horas bueno pasamos a no hacer nada.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Porque con muchos profesores, nosotros nos portamos... nos portamos bien (..) pero hay algunos que hacen las clases fastidiosas.”

Entrevista a estudiante observador:

“Pero hay profesores que llegan y: ‘ah sí, mira, hagan eso, pero no les paran a los alumnos. Entonces ahí es cuando todos empiezan a chalequear y a no pararle a ni nada.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Entonces, hay muchos profesores que lo hacen así, y obviamente cuando uno ve, son 4 páginas que tienes que copiar textualmente, (..) uno dice: ‘no, yo tengo el libro, para que lo voy a copiar’ (..) que va-entonces ¿Qué vamos a hacer? No nos vamos a quedar cruzados de manos, nos ponemos a hablar, en cambio sí a ti te dicen: ‘analicen o que opina usted’ (..) o sea, te hacen una evaluación, que si de que te digan: ‘qué opina usted’ la convivencia, primero, es mucho mejor.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Obviamente, (..) cuando llegan profesores que no lo hacen por...que (..) lo hacen por necesidad y ese tipo de cosas, (..) normalmente ehh nos aburrimos con facilidad, [Inv: aja] (..) y obviamente, ehh...las clases...ehh...(..) se vuelven fastidiosas, y claro, obviamente, el chalequeo aumenta.”

2.2.d.3- Personal poco calificado (2)

Entrevista a personal directivo:

“¿Y cuál es la forma de yo resolver eso? (..) sacarlo; y entonces (..), buscar uno, buscar por aquí y buscar por allá (..), buscar en toda la sociedad (..) uno que realmente encuadre con lo que...con lo que las exigencias que quieran. Porque los que son, y los que están formados de esa manera, (..) ya están ubicados; (silencio de 2 segundos) [Inv:Claro] Los docentes (..), y los que no (..) hay que entrenarlos.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Me imagino que debe haber déficit de profesores ¿verdad? [inv:mjm] hay muchos o sea muchos de los profesores que contratan [Inv:mjm] no son... no son profesores (..) buenos [Inv:ok] sino lo están haciendo por necesidad de... de ganancia, de una ganancia, de una entrada de dinero (..) y obviamente, cuando haces las cosas por obligación, (..) nunca la vas hacer exactamente igual, (..) como cuando tú las haces por vocación.”

2.2.d.4- Respeto y cercanía (5)

Entrevista a personal directivo:

“Ah, ¿que nosotros posiblemente, tengamos algo que ver en eso (..); o que ellos exploten (.) en cualquier momento? (..) Sí, es posible. (..) Como por ejemplo, si yo me siento mal (..) como alumno(.)...estoy un (.)...me siento incómodo: ‘profesor, mi papá y mi mamá pelearon esta mañana (.), se entraron por los moños; me vengo y me siento aquí’. Entonces, pa’ colmo de repente, (.) ay si, de repente el docente me llama la atención, no me entiende, y yo exploto; (silencio de 2 segundos) yo como alumno ¿ok? ‘El docente que está es fajado con su clase, (.) No me entiende (.), no me escucha’. Sencillamente, bueno exploto (..) y voy, hago esto (.) y hago lo otro. Y voy me meto con este y...y eso son los episodios (..) muchas veces que ocurren. Si tú te pones a buscar (.) y desencadenar, son muchas cosas que vienen ellos trayendo.”

Entrevista a personal directivo:

“Los grupos son (.) diversos, son diversos en todos los sentidos; y si uno (..) no va (.) con pie de plomo, donde tú eres autoridad, y además le das afecto, (.) te fregaste (.), porque o sino no logras nada con ellos.”

Entrevista a personal directivo:

“Y el chamo funciona, (..) funciona; sin maltrato: yo no te grito, yo te hablo pero usted trabaja, porque trabaja (.) y vas a hacer esto y vas a hacer lo otro. Y tú lo diriges (...)”

Entrevista a estudiante acosador:

“Si, pero es depende (..) [Inv:mjm] porque, por lo menos, hay profesores que...que vienen obstinados de otros salones ¿Verdad? [Inv: aja] y entonces, quieren... quieren como que, o sea, uno hace una mínima cosa, [Inv: mjm] (..) y entonces se quieren meter a gritar.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Es él que llega, da su clase, y pasa por alumno, alumno (..) preguntándoles: ‘¿entendiste?¿Entendiste? ¿Entendiste?’ ¿Verdad?. Y no el profesor, que si tú me estás bochincheando, yo te voy a gritar, no (..) ‘¿tú me estas molestando mucho? Tienes una nota.¿Verdad? En la carpeta ¿me sigues molestando? Bueno, (hacer sonar sus dedos) se me va de clase, (..) se me sale, se me sale y se me sienta por allá’ (..) y eso es problema de la institución, si se va del liceo, (.) o si lo van a tener retenido por ahí, sentado en coordinación, o no sé cómo, pero... pero un profesor, no es el que llega obstinado y te grita, (..) o sea, eso no es así.”

2.2.e- Proceso de admisión de los nuevos alumnos (3)

Entrevista a personal directivo:

“Fíjate, (silencio de 1.5 segundos) como te dije: nosotros aceptamos (..) muchachos con...con ciertas dificultades, ciertas condiciones, (..) condiciones particulares; sin embargo, ellos son los menos (..) que a veces nos generar algún tipo (..) de inconveniente. Porque son generalmente niños (..), que cuando yo los acepto (.), sin niños que yo...(..) este, (..) evaluó de tal manera que yo sepa que tengan (..) todo su equipo interdisciplinario que nos pueda facilitar a nosotros, el apoyo para que ellos continúen y arranquen. Porque (.) nosotros lo que le podemos brindar, (..) es lo que tenemos; lo de ahí para allá, (..) eso le corresponde (..) a el equipo.”

Entrevista a personal directivo:

“Estamos aperturados (..) a lo que nosotros llamamos integración (..), que es lo que se está transformando actualmente en lo que es la parte (..) de (.) de la educación especial (..) ¿Ok? No somos institución de educación especial, sino que (..) aceptamos (..) la integración.”

Entrevista a dueña del colegio:

“Mucha gente me dice: ‘No. Tú tienes que elegir el nivel del alumno.’ ¿Qué quieres tú? ¿Que le meta un PTJ? ¿Que me averigüe cómo es el niño? No puedo. Entonces a ti te dicen aquí con un muchacho. ‘Mira, ven, RO. Te traigo este muchacho que es buena conducta, todo chévere y tal.’ ¡Tú lo aceptas! Ah, no, le voy a meter un PTJ para que lo- No señor.”

2.2.f- Ausentismo del personal docente y directivo (4)

Entrevista a estudiante acosador:

“Porque, es que si tú me dices: es que yo estoy saboteando las clases, es que yo estoy molestando; pero, (..) son cosas como que no tengo profesor, y yo estoy escuchando música ¿por qué no? (..) ¿Qué quieren que haga sino tengo profesor, y ellos no ponen un suplente? ¿Qué yo me quede de brazos cruzados?”

Entrevista a estudiante acosador:

“Y cosas así de hecho, normalmente hay días que, normalmente pasa que tenemos déficit... déficit de profesores, que faltan que si de un día, faltan 3 profesores, todos tenemos clases que si 1 hora y media, nada más, y salimos a las 12, 12 y 45 (..).”

Entrevista a estudiante acosador:

“Sino que el problema ya es con la directiva, que no está haciendo las cosas bien. (..) [Inv:claro] o por ejemplo falta... falta... faltan profesores, [Inv: mjm] y entonces se arma el desorden, (..) entonces viene la directiva a quererle a gritar a uno (..) : ‘No, que ustedes se comportan mal’. No, nosotros no nos estamos comportando mal, nosotros estamos haciendo... nosotros estamos haciendo, las cosas que haríamos en una hora libre; teniendo la hora libre por culpa que ustedes no pusieron a un profesor suplente, es así. [Inv:ok].”

Entrevista al personal directivo:

“Yo no vengo ni lunes (.), ni martes,(.) ni jueves en la mañana.”

2.3- Diferencias de género

2.3.a- Modalidades de chalequeo particulares al género (4)

Entrevista a estudiante observador:

“Que todos los hombres le caían encima chalequeándola y diciéndole ‘mi amor’ y cosas así.”

Entrevista a estudiante observador:

“Porque por ejemplo, eh.. un compañero, RA., no sé si sabes cuál es... bueno, a él todos los días llegaban y le metían lepes y le decían groserías y lepes y lepes y lepes.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Por lo menos, eh... allá abajo C. hay una chama que... que es demasiado amiga mía, y por lo menos normalmente dicen... eh dicen, que las C. son demasiado putas, y ella aparte es de los andes, y entonces también dicen que las gochas son putas. (..) Y entonces yo: (..) ‘verga C.’ ella, por ejemplo, dice: ‘no, (..) ahora hoy voy a salir con un amigo’ (..) y yo: ‘habla claro que te lo vas a coger’ (..) vainas así, pero normal, que son chalequeos... chalequeos entre amigos.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Y entonces él se iba para 7mo, a hablar con las chamitas de 7mo, (..) y entonces le teníamos un chalequeo: ‘coge niñas’ tal ‘virgen’ y vainas así, y entonces es depende pues, porque hay muchas razones, pues hay muchas razones por la cual (..) chalequearnos.”

2.3.b- Frecuencia asociada a los varones (5)

Entrevista a estudiante observador:

“Porque sí es una falta de respeto y más a una mujer.”

Entrevista a estudiante víctima:

“No. Normalmente más=bueno más que todo son los varones pero a veces hay que si tres, dos muchachas, que se meten así también a chalequear como por... querer estar ahí, como por los varones, querer estar echando broma, no sé.”

Entrevista a estudiante víctima:

“A algunas muchachas no les gusta eso de que estén chalequando a mí, o sea por lo menos me están chalequando a mí y por lo menos las muchachas ‘no, pero déjenla quieta, que no se que’ y ellos ‘ay no pero es que queremos que haga lo mismo que hacemos (.) nosotros’.”

Entrevista a estudiante víctima:

“O sea, no, bueno, yo lo veo que ellos más que todo son muy=más que todo son los varones.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Yo a las muchachas y a todas las hablo, normal me... me involucro con ellas pero con los muchachos no porque no sé, o sea, sí pero... al mismo tiempo como que no porque ellos son... no sé, o sea, son demasiado... no sé como explicar, como... como que sobresalen pero ellos como que no les Importa nada, que todos les da igual, no sé, por la forma en que hace las cosas.”

2.4- Rol de los padres

2.4.a- Calidad la comunicación padre-hijo (4)

Entrevista a personal directivo:

“Alrededor de nosotros hay muchísima gente muérgana (..). Yo le digo a ellos: ‘Muérganos...Pero es que a tu hijo tú también tienes que ayudarlo, a que todos estos muérganos no acaben con ellos’. Porque yo no puedo luchar en contra de todos. (..) Tú trabajas nada más con él y es suficiente (..). “

Entrevista maestro-representante:

“Y a mi hijo todos los días le digo, desde que esta pequeño, pues, que: ‘Si él tiene esos zapatos, (.) es que a lo mejor no puede tener otros; si tiene esa ropa, es que porque a lo mejor, esa es su única ropa, y que no hay que burlarse de esas personas (.) porque tiene esa ropa’.”

Entrevista maestro-representante:

“Hijo, es que no hay comunicación [G: no hay comunicación] las mamás trabajan todo el día [G: mjm] (..) trabajan todo el día y llegan en la noche, hacen cena, no están ni pendiente de los cuadernos de los muchacho, ni sentarse a que hizo, ni...(.) o sea, nada pues. Entonces, claro, los muchachos no le cuentan a su mamá (?) lo que está pasando. (..)”

Entrevista maestro-representante:

“No sé, porque a lo mejor no le pararía. A lo mejor pensarían que son ellos y no son los hijos, no investiga y no (.) Porque a mi me viene mi hijo y me dice que un chamo lo está pateando todos los días el rabo, o me lo está insultando todos los días, yo me pongo pilas, yo no voy a... no se te ocurra, o sea, me presento con (golpea la mesa), mira. Un momentico. ¿Usted que? ¿Qué es lo que está pasando aquí? Pero aún hay muchas mamás que a lo mejor lo oyen y piensan que es mentira del chamo, pues. Y no no, no toman las medidas necesarias para hacer, para parar eso, porque si tu lo dejas correr, hijo, es no tiene fin.”

2.4.b- Intervención de los padres en el colegio (7)

Entrevista a personal directivo:

“Y tampoco he visto ningún papá (..) que me venga a decir: ‘Mi hijo se siente (..) minimizado aquí.’

Entrevista a personal directivo:

“Después también me encuentro (..) que yo estoy sentada aquí atendiendo a un representante (.) por un evento, un episodio (.) de primaria, (..) que el representante estaba furioso porque la maestra no lo controla.”

Entrevista a dueña del colegio:

“Eh, ponte tú, de 165 alumnos... 25 papás. A ellos no les... o sea yo digo que no les importa la vaina.”

Entrevista a personal directivo:

“¿Qué va a pasar? Como se lo dije: ‘Como tú tienes mamá, ellos también tienen mamá [Inv:mjm] seguramente sus madres también van a venir (..) a defender (..) la postura de ellos.’”

Entrevista a estudiante observador:

“Inv: ¿Y qué pasó cuando vino la mamá al colegio?”

Part: Habló y... dejaron y... lo dejaron como por un tiempo y después volvieron a fastidiarlo.”

Entrevista a personal directivo:

“Porque pudiese ser (..) que haya un...un papá (..) que me diga (..): ‘es que se meten todo el tiempo con mi hijo; porque mi hijo tiene tal y cual condición.’ De verdad que hasta ahora, (..) gracias a Dios (..) (golpea la mesa) esto es madera...pero no me ha pasado.”

Entrevista a personal directivo:

“Ellos son de 4to (..) y ellos persiguieron al de segundo año (..) y le dieron unos lepes acá abajo. (?) Bueno nada que se generó una alharaca, una cosa, una pelea; y la mamá del niño, el de segundo año, (..) es súper delicada; (..) entonces (..) se decide expulsar a estos cuatro (..), a estos dos.”

2.4.c- Sentimientos de los padres ante el acoso (1)

Entrevista maestro-representante:

“Y veo que eso es injusto, y me da mucha lástima con...no tanto lástima, sino que me pongo en el puesto de él, y a mí no me gustaría (..) que me hicieran eso, o que fuera mi hijo.”

2.5- Pertenencia al grupo

2.5.a- Acoso como consecuencia de no integrarse (7)

Entrevista a estudiante víctima:

“En mi caso, que a mi a veces también comienzan... quien el mismo C. ahí con un fastidio ahí y empiezan, ay no, como a (..) o sea como que para que yo me adapte a ser lo mismo que ellos hacen. Y ellos, ay no, que me adapte a ellos. Como... quieren que yo haga lo mismo que ellos, o sea que (..) que le siga la corriente a ellos.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Que se adapte a lo que hacemos nosotros. Si nosotros nos queremos ir así, que se venga con nosotros, para que no...’ o sea que haga lo mismo que hacen ellos. O... o... que haga o sea que me involucre para que ellos dejen de chalequear, que haga todo lo que hacen ellos para que me dejen de chalequear. No= o sea yo lo veo como que lo manipulan a uno para que... para poder ellos que o sea, dejen de fastidiar.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Pero ellos siguen chalequeando y chalequeando y entonces mientras yo no me involucre más con ellos y no comparta más con ellos, ellos no van a dejar de chalequear.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Él estaba sentado en la parte de atrás del salón, y en la parte de adelante, ¿verdad? O sea como que: ‘ah ¿tú me vas a poner mala nota? Bueno, si va, ponme mala nota, pero, yo, tu clase, no la voy a ver’. Porque, (..) es que yo no voy a ver una clase, ¿verdad? te voy a prestar atención, para que, cuando tú me vayas a evaluar, (..) me quieras poner la nota que a ti te parezca y no la que tengo. Y entonces ese día, (..) ehh... empezaron a hablar, tal, y él se obstino, y salió, el sale.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Sí, pero es que sí, hay como varios que los molestan mucho. O sea, sí, y ellos incluso hay varios que sí, que (?) y siempre es así. Pero ellos tratan también de sobresalir en el grupo, pero ellos siguen en lo mismo, como molestándolos.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Si dices, no yo no quiero jugar cartas y ellos están jugando cartas. ‘Guarden esas cartas o se las van a quitar’ y es ahí entonces donde se cubren todos. Que ‘Ah, no por qué se la vas a quitar, que no se qué?’.”

Entrevista a personal directivo:

“No no, quiero saber qué fue lo que pasó. ¿Qué fue lo que pasó para que usted...? -Un muchacho nuevo, (..) porque él tiene... de cuarto año, (..) uno recién llegadito. (..) Yo le digo: ‘¿Cómo que tú eres nuevo y te vas a agarrar a golpes? (..) ¿Qué te pudo haber hecho este niño aquí, (..) que tú tienes 2 meses de haber llegado al colegio que te pudo haber molestado (..) tanto como para tu darte golpes en la calle?’-“

2.5.b- Integración al grupo (6)

Entrevista a estudiante víctima:

“Sí ellos... o sea... no sé si es porque ya tienen tiempo conociéndose o que lo hacen para adaptarse=bueno no se si los nuevos lo hacen por=para adaptarse pero yo creo que sí porque el nuevo que llego era así también, que se sentaba de último que no se qué. Pero llegó y ahorita es... chalequea con todos el se... o sea, no se si es que lo hace como para sentirse que está dentro del mismo grupo o.. que es una costumbre ya. Porque.. o sea se dicen groserías o se hablan así como... como ellos se hablan como hablan ahorita los muchachos así en esa edad. Y se=y se dicen... o sea, como que ya tienen confianza. Pero no sé si es que lo hacen para tratar de de... sentirse dentro del mismo...grupo de ellos o o... no sé, como que es una costumbre. No no... no entiendo eso.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Pero los primeros días el llegó normal como si nada=y ahorita yo creo o sea=lo que he visto como que él lo que hace lo hace es para... para... poder estar en el grupo de los muchachos. Los muchachos como que se la pasan por ahí echando broma todos y entonces él como que lo hace para no... invadir el grupo, o sea, para no quedarse por ahí.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Pero, aquí no, (..) aquí normalmente, tienes que ver la clase a juro adentro (..), pero obviamente, (..) mucha gente que no quiere ver la clase, se pone a chalequear o se pone a hablar, (..) sencillamente, en la parte de atrás del salón. Obviamente, un alumno que no esté acostumbrado a eso, cuando llegue se va a sentir un poco extraño; (..) va a decir: ‘cónchale ¿Qué es esto?’ Y va (..) preocupar... procurar sentarse adelante, y involucrarse poco en lo que es el chalequeo; porque no está acostumbrado, pero una vez que lleva un cierto tiempo, ehh por cuestiones de sociedad, (..) de volverte sociable, hablar un poco más con tus compañeros, (..) va a llegar el punto donde el día que tu no quieras ver tu clase, no es que te vas a salir (..) como hacías en tu antiguo liceo; sino que tu llegaste, [Inv:mjm] y (..) te fuiste a la parte de atrás, y te pusiste a hablar con tus compañeros, (..) y entonces esto es una cuestión de la sociedad como te afecta para poder convivir, (..) pues.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Por lo menos, (..) también hay un alumno nuevo, que se llama D (..) ehmm que él si conocía a otro alumno, pero lo conocía de por su casa o algo así; y obviamente el llegó aquí, comenzó a hablar con él, ya se adaptó mucho más rápido. (..) Pero, por lo menos es depende del tipo de persona también, pues [Inv;claro] (silencio de 3seg) porque, o sea yo lo veo como que no es fácil llegar a un grupo nuevo, ¿verdad? que este acostumbrado a cosas totalmente distintas que tu veías antes. (..) por ejemplo, yo estoy seguro que un niño de (colegio tradicional del este de caracas), (..) por decirle algo, llega a estudiar en esta instrucción, y obviamente cuando llegue, la primera impresión que él va a tomar, va a ser sorprendido.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Claro, que obviamente, si tú no (..) en-eres una persona que no está acostumbrado a eso, y cuando llegas se comienzan (..) a meter contigo, como muchas veces pasa, porque eres (..) el nuevo, tal, y te buscan un sobrenombre, y se empiezan a reír de ti; (?) quizás te (..) sientas incomodo, porque tu no (..) vas a saber si contestarle con otro sobrenombre, si reírte de (..) lo que ellos le digan a otras personas, porque tú no sabrás ehh exactamente como es el (..) movimiento, pues, [Inv;claro] dentro de esa institución; claro, con el tiempo (..) ya tú te iras dando cuenta, que tu chalequeas, que si estas en un salón, como por ejemplo como (..) es el mío, que tu chalequeamos y ninguno se molesta ¿verdad? va (..) llegar el momento, que no vas a tener miedo a chalequear a alguien, pensando que se va a molestar o que te vas a tener que entrar a (..) golpes, sino que vas a chalequear, te vas a reír él, (..) se va a reír, te va a decir algo, y todo va a ser, todo va quedar en una risa y un juego, y (..) pero, eso conlleva un tiempo, pues.”

Entrevista a estudiante observador:

“Pero ella no habla con nadie. En cambio nuestro nuevo compañero que tiene hasta menos tiempo que ella, él ya entró en entorno, él ya está más con nosotros=chalequea con nosotros, y ya.”

2.5.c- Lealtad al grupo (6)

Entrevista a estudiante acosador:

“Porque, (..) o sea, por lo menos a ustedes, (..) que no vienen nunca ¿verdad? [Inv:mjm] (..) Yo... jamás le vamos a decir nada; porque, cónchale, no hay esa confianza [Inv: claro]. (..) Pero, quizás si tú y yo conviviéramos diariamente, (..) quizás dentro de un mes: (..) ‘el

chivuo’: ‘hola chivuo’ pero de cariño, de confianza (.) . A mí me dicen gordo, (..) y es porque soy gordo, (..) y yo no lo veo como: ‘ayy se están burlando de mí’ no, (..) es algo como que soy gordo (..) y es una medida de ide... (.) Identificarte rápidamente. (Silencio de 2seg) Y (..) pero, siempre, (.) siempre (.) es dependiendo a quien tú le des la confianza (..); porque, obviamente, si yo veo que hay alguien externo, (..) llega y se comienza a burlar de mí, y tal; yo no, le pongo un parao.”

Entrevista a estudiante acosador:

“¿Por qué? Porque más... que más... que más... más (..) que el chalequeo, (.) más que todo, te conviertes algo, que es como decir lealtad (..) o sea tú me ayudas, yo te tengo que ayudar (..) [Inv:claro] claro, porque si somos amigos ¿verdad? [Inv:mjm] Llegamos... (..) exacto, llegamos a un conjunto de amistad ¿verdad? y si somos amigos de verdad ¿Verdad?, [Inv: mjm] Ni tú me tiras, ni yo te tiro, yo no voy a hacer nada para sabotear tu trabajo, ni tú vas a hacer nada para sabotearme mis estudios. (..)”

Entrevista a estudiante acosador

“Uno no se queja de él, porque lo que le falta como profesor, lo tiene como... como lo tiene en metodología, y forma de... de hablar con los alumnos, (..) y entonces obviamente, lo que uno piensa, (..) por lo menos por lo menos, (..) no tiene tanto conocimiento amplio, (..) pero por lo menos convivimos bien con él. Obviamente, es mejor quedarse con ese profesor, que buscar una nueva opción ¿verdad? [Inv:mjm] (..) que quizás tenga mucho más conocimiento, pero que no logre convivir con nosotros.”

Entrevista a estudiante observador:

“Hay muchas peleas y conflictos porque hay otras personas de otros salones que si son... que si... (.) o sea, nosotros con los de nuestro salón sí lo tomamos de buena manera porque ya nosotros jugamos así pero cuando ya es con otro salón ya la cosa es diferente (..) y por eso siempre hay peleas.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Ya tienen su grupo y todos tratan como de hacerlo y como que=no sé si será porque eres la nueva o porque ellos ya tienen sus grupos y ya como que no quieren que otro se meta, no sé.”

Entrevista a estudiante víctima:

“O sea si uno lo hace todos los otros para cubrirlo a uno solo, para que no quede uno solo sin cubrir. O sea que le firmen por lo menos un acta a toda la sección, no a uno solo.”

Entrevista a personal directivo:

“Acuérdate que ellos se desenvuelven siempre en un grupo (.). Ellos no son...El adolescente por se... (.). Ellos no se manejan solos. (.). Ellos están dentro de un grupo. Su grupo puede ser, este, (.). un grupo de su salón de clase, (.).su grupo del pasillo,(.) su grupo de la casa (.). o su grupo de lo que sea. (.). Y yo no le voy a echar tierra a ellos.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Son un grupo y si uno hace una cosa como que todos lo quieren hacer. Ajá porque está bien, o sea no le paran, y si lo comienza a hacer uno ‘ajá, todos vamos a seguirle la corriente’, ay como por dejar, como por sabotear la clase, como que para ir como que por no hacer=por no hacer=como que no... por sabotear la clase para no hacer nada. O algo así. Pero no hay=como que no hay Líder sino... por lo menos cualquiera llega ladillado y quiere molestar a otro y entonces todos le siguen la corriente.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Pero cuando yo llamo unido, (.). es... es más o menos cuando hay un problema colectivo, (.). que si nos molesta a 5,6 de salón ¿verdad? Nosotros le decimos al resto del salón porque nos molesta, (.). y llegamos a un acuerdo y nos damos cuenta, o que si 5 o 6 estamos haciendo las cosas mal, (.). o que es que el profesor está haciendo las cosas mal, o que tal alumno está haciendo las cosas mal, (.). intentamos hablarlo todos para solucionar los problemas.”

Entrevista a estudiante víctima:

“No era que ah, porque ella es nueva, ella por allá y nosotros por aquí. Sino todos eran así como... allá eran como muy unidos, no sé. Todos eran como=será por lo mismo aquí. Será que todos los que tienen... o sea yo soy la nueva y ellos son... ellos se conocen desde tiempo y eso, o sea, no sé.”

Entrevista a estudiante observador:

“Claro porque con él ya como que se unió al grupo y ya... y con él chalequean y eso.”

3- ROLES DENTRO DEL ACOSO (2)

Entrevista a estudiante observador:

“Tú sabes, siempre va a existir eso. El grupito de los mala conducta, el de los inteligentes, el de los que no hacen nada y el de los tontos que no hacen nada y eso.”

Entrevista a estudiante acosador:

“O sea, hay personas que... (..) o sea, normalmente, en el salón donde yo estudio, ehh (..) no todos chalequean ¿verdad? porque (..) o sea, hay algunos... hay diferentes tipos: (..) el que chalequea permanentemente y el que chalequea (..) de a ratos, que es el más inteligente, (..) que es el que cuando está en su clase, termina... Intenta terminar rápido (..) ¿verdad? y hacer sus cosas bien, para el momento... los 10-15 minutos que te queden libres, tú poder hablar (..) y chalequear con las demás personas ¿verdad? (..) y están los que sencillamente chalequean todas las clases, y a veces se convierten hasta en una molestia, porque sabotean la clase. Pero... pero, normalmente todos chalequean, quizás unos más que otros, quizás otras que lo hagan en menor proporción, pero todos chalequean.”

3.1- Rol de la víctima (2)

Entrevista a estudiante víctima:

“Hay un muchacho que casi no lo he visto, creo que se llama R. pero el no sé, él es como muy raro, muy diferente. O sea, porque, no sé, el aspecto de él es como que... que él es muy... como muy cerrado. Y después el casi que como que no viene, como a venir al colegio como hacer nada... y no sé, a veces se viene al colegio y se va, y así, y ellos por lo menos por la forma de vestir y como la forma que es él, tal vez digo que sea por eso que lo chalequean, no sé.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Sí. Si que ya no me gusta que estén con eso, que ya dejen el chalequeo o que no me gusta que me estén molestando y ellos paran. Y... no siguen. (..) Pero... bueno incluso más que todo me= es con dos muchachos más que todo que son los que más me molestan. Pero pero... con los de más ellos como que no mucho pero ellos más que todo son los que son muy fastidiosos y a veces sí, bueno, como que se ven y no fastidian por un día, o por dos días, o por un tiempo. Y después como que se vuelven a acordar y bueno, otra vez con lo mismo.”

3.1.a- Sentimientos de la víctima

3.1.a.1- Rechazo/Exclusión (6)

Entrevista a estudiante víctima:

“Yo... no me he podido adaptar.”

Entrevista a estudiante víctima:

“No sé, como que fastidioso porque... o sea como que uno no quiere que le estén haciendo eso. Que quiere que lo traten igual como tratan a los demás. Que... o sea que por más que uno sea nuevo y que no le tenga confianza a ellos no... no es necesario de que lo estén tratando más o menos que a los demás. Somos iguales.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Se siente fastidioso. Porque uno se quiere adaptar y entonces, dime tú, porque yo en otros colegios yo quiero es adaptarme, y estar bien. Y como estarte sobresaliendo y poder esto, entrar al grupo, y toda la broma. Pero o sea, molesta, uno quiere es como estar con ellos.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Pero bueno, me gustaría que ellos cambiaran la actitud y eso porque trato de sobresalir- no quiero, o sea, no me gusta eso, querer hacer lo mismo que hacen ellos, porque no me parece.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Pero... pero sí me gustaría a tratar de adaptarme mucho más a ellos para... querer hacer más lo que hacen ellos.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Lo veo mucho así, pero molesta. Molesta porque quieren adaptarse al grupo pero al mismo tiempo como que no dejan.”

3.1.a.2- Rabia/Impotencia (4)

Entrevista maestro-representante:

“Porque me tiene cansado porque todos los días se burla de mí.”

Entrevista a personal directivo:

“Porque la rabia que le da y la impotencia que le da, (..) al no poder devolverle al que lo fastidió, (.) al que lo molestó, (.) un golpe, eso es fatal para él.(..)”

Entrevista maestro-representante:

“Sé que él es un muchacho, que tiene mucha rabia por dentro, y que de ro...de repente haya un día una explosión y vaya ser peor el daño.”

Entrevista maestro-representante:

“Me afecta, porque a veces digo: ‘¿Qué te hice yo? O sea ¿Qué te pasa? (Silencio de 1.5 segundos) ¿Qué te hice? ¿Acaso yo te he hecho algo?’ O sea (...) que es incómodo, aparte que es incómodo ‘yo no te hecho a ti nada para que tú me maltrates, me pises y me estés cazando que me resbale para...para...irme a acusar.’”

3.1.a.3- Malestar (2)

Entrevista a estudiante acosador:

“Claro, me imagino que puede estar pensando ¿verdad? (silencio de 2seg) ehmm más que pensando, sintiéndose mal, porque cónchale sabes es como... (.) Como que (..): ‘yo estoy llegando, no les tengo confianza’.”

Entrevista a estudiante observador:

“A mi nunca me han agarrado como sopita pero me imagino que se sienta mal. Porque se sentirán como.. no sé. Tristes porque no se pueden unir.”

3.1.a.4- Incomodidad (3)

Entrevista a estudiante acosador:

“Y me imagino que se debe sentir incomoda pues porque quizás ella intenta (..) entrar al grupo, pero quizás esa no es su forma de ser; quizás, (.) ella viene de otro colegio, (.) donde no se chalequeaban, tal, (.) no había tanto, (..) no se armaba tanto bochinche; (..) porque en ese salón se arma demasiado bochinche.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Porque hay veces, que por lo menos, (..) a... a la niña nueva E ¿verdad? (..) Hay veces que a la chalequean, y yo me imagino que ella se debe sentir incomoda.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Ah, no osea, como que, no que ya que me dejen de fastidiar.”

3.1.a.5-Humillación (2)

Entrevista a personal directivo:

“El que es agredido? (..) Mira,(.) generalmente ¿qué va a pasar? (..) ¿qué pasa? Que se sienten minimizados, (..) y más aún cuando no se saben defender. (..) Se sienten muy humillados.”

Entrevista maestro-representante:

“Llega un momento que ni siquiera se quieren ver al espejo, de cómo los humillan y como los ponen (..) tan bajos.”

3.1.b- Características de la víctima

3.1.b.1- Tontico/Dificultades cognitivas (2)

Entrevista a estudiante observador:

“Porque como es el tontico del salón se metían con él.”

Entrevista a dueña del colegio:

“Ah, que se burlan de ellos. Eso si ya es diferente, porque ellos... es uno sólo. Ya le llamé la atención. Le dije, ‘mira, él tiene dificultades. Respeta.’ Y no lo ha vuelto a hacer. Yo lo sé porque... y se burló. Trato, sí, de burlarse del niño. Pero es por las mismas dificultades que tiene el niño.”

3.1.b.2- Extraño/ Diferente sin justificación (4)

Entrevista a estudiante acosador:

“Quizás porque tiene un defecto.”

Entrevista a estudiante observador:

“No se pueden unir al ambiente. (.) Porque les cuesta mucho porque son diferentes.”

Entrevista a personal directivo:

“O tengo un niño con síndrome de Down, aquí nadie...(..) el niño comparte como cualquier otro niño o sea.”

Entrevista a personal directivo:

“A mí me parece que más puede existir bullying con los alumnos que nosotros podemos catalogar normales(..), que con los que tienen alguna condición(..). O sea, los alumnos que tienen condiciones son más respetados (..) que los que son normales.”

3.1.b.3- *Nuevo/ Fuera del grupo (3)*

Entrevista a estudiante víctima:

“Sí, o sea, según dicen y que porque soy nueva y que no hago lo mismo que hacen ellos.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Bueno, es que ellos unos días se calman y otros cuando llegan así como muy ladillados ellos quieren es como estar molestando a todo el mundo. Y lo... y lo hacen así como ‘ah porque ella es la nueva’, digo yo, o sea, lo veo así.”

Entrevista a estudiante víctima:

“No sé, o sea, será, que soy la nueva o que no tienen a quién más chalequear y me vienen a chalequear a mí. Tal vez porque no los conozca bien y no sé, o sea, cómo defenderme hacia ellos, cómo tratar de que paren y dejen de estar- pero... no sé, ellos como que siguen, están molestando, no sé.”

3.1.b.4- *Aislados/ Poco sociables (2)*

Entrevista a estudiante acosador:

“También, por cuestiones de que ella es un poco asocial, (..) [Inv; mjm] no se integra bien al grupo ¿verdad? [Inv:ok] (Silencio de 2seg) y (..) pues, habla con pocas personas; (..) y a veces la chalequean.”

Entrevista a estudiante observador:

“Sí. Pero E. es así como... como decirlo... no sé, parece autista digo yo porque ella se aísla en su mundo y ella con nadie habla.”

3.1.b.5- *Sobrepeso/ Características físicas (1)*

Entrevista maestro-representante:

“Es un muchacho gordo, (..) es un muchacho como que está metido en su mundo, (..) pues; [G:mjm] y no sé si tiene (..) algún tipo de problema (..) y veo que todos los muchachos que pasan, que están en la fila cantando el himno y se burlan de él (..).”

3.1.c- Explicaciones al comportamiento de la víctima

3.1.c.1- *Culpabilización de la víctima (9)*

Entrevista a personal directivo:

“Ese es el gran problema acá: el dejar, (..) el dejarme que a mí me manipulen de esa manera. (..) Porque el bullying existe, por esto, por estos muchachos que son débiles. (..) Porque si no, no existiera.”

Entrevista a dueña del colegio:

“Si no tienen dominio de grupo tampoco es culpa de los muchachos sino también de ellos. O sea, uno como decente se tiene que dar a respetar. Para que los chamos te respeten y tengas tú dominio de grupo.”

Entrevista a personal directivo:

“Las agresiones no vienen por si solas.(..) Las agresiones vienen porque muchas veces yo las permito, y además que las permito, (..) las genero. Ok. Las genero. Ok. Porque así como puede existir la mala conducta (..) que te agrede y al que le encanta el desorden para entonces generar una alharaca, verdad, (..) existe el que genera eso porque sencillamente es masoquista, (..) le gusta que le peguen. También puede ocurrir.”

Entrevista a personal directivo:

“Son niños, muchachos inclusive (.), con unos niveles de tolerancia extremas, (..) porque (.), de verdad, el caso particular de un niño en (..) tercer año;(..) Cualquiera hubiese venido con un montón de papás y decirle (..) : ‘O lo sacas o ve que haces’. Sin embargo, ellos ahí (..) aguantándose su cuestión (..) y bueno, y hablándole y diciéndole muchas cosas; ellos han sensibiliz... (..) se han sensibilizado (..) con el caso (..) en particular.”

Entrevista maestro-representante:

“Si no hay respeto hijo, se pierde todo. Y ahí es cuando comienza una burla, pues. Y si la persona se deja, no le da un parado a tiempo, va a seguir, o sea, va a ir en aumento (..).”

Entrevista a personal directivo:

“Entonces, también tenemos que fortalecer esa parte(..): ‘No que me hicieron’-‘Ajá(.) y ¿por qué te lo hicieron?’-‘No sé profe.’ ¿Por qué? (..) Por qué te dejaste hacer eso? (..) ¿Por qué ellos llegaron al punto de venir..?”

Entrevista a personal directivo:

“Más que atacar a los que dicen (..), tienen que atacar al que sufre, (..) ese atropello. ¿Por qué? Porque yo le decía muchísimo y va a parecer... (..) porque siempre se lo decía a J (..) (un psicólogo relacionado con el estudiante D) Que tenía que trabajar mucho con D (..) ese

nivel de tolerancia, (..) porque eso también es parte normal dentro de la evolución de un adolescente.”

Entrevista a personal directivo:

“Tú (..) les pones a los demás (..) , ellos se ríen también y eso es el..el(..). Pero ¿qué pasa? No le das mayor importancia a eso. Cuando eso se fija en ti es cuando viene el daño o cuando uno como adolescente (..), ¿verdad?, o cuando uno como papá, no le enseñan a sus hijos que eso es una etapa de la vida (..), que tú no te puedes enganchar y creer que todo lo que te dicen es verdad.”

Entrevista a personal directivo:

“Porque como yo le digo a los mismos docentes (..) o a los adultos: ‘Mira’,(..) yo a veces le digo(..): ‘Eso de que siempre seamos la víctima a mí me hicieron, (..) A mí me hacen’. (..) Yo le digo a los niños: ‘Ajá (..) ¿Qué hizo usted para que a usted le hicieran eso?’ (..) o ¿Qué has hecho tú para que no te lo hagan? ¿Ves? Entonces no se trata de bullying (..) los malos de la película (..) y que todos los que atacan a estos muchachos son los malos (..). Pero ¿qué pasa con este muchacho? Que no se ha trabajado autoestima, (..) tolerancia, (..) frustraciones, (..) ahí hay muchas cosas que hay que estudiar.”

3.1.c.2- Problemas familiares / personales (3)

Entrevista a estudiante observador:

“No. Problemas familiares. Que a ella le ha costado mucho lo que es estudiar porque la... la familia... (..) la trataba mal donde ella vivía antes y por eso se vino para acá desde Valencia. Porque ella dejó a la mamá por allá en el Zulia y al papá porque estudiar se le hacía muy difícil allá.”

Entrevista a estudiante observador:

“ Yo digo que es como ella ha tenido muchos problemas, como ella me contó.”

Entrevista a personal directivo:

“Este niño que le pegan, es un niño no,no... (..) Bueno, ahí en su salón no se maneja mucho con él eso. Pero si es un niño sobreprotegido. ¿Qué pasa? Seguro que mañana tengo a la mamá molesta. (..) Pero también está eso que tiro la piedra y escondo la mano. (..) Ok. En mi casa soy el agazapadito (..), no sé qué, el que mi mamá cree. Lo que pasa es que aquí no, él rompe toda la vajilla (..).”

3.1.c.3- Miedo/ Incapacidad de defenderse (1)

Entrevista maestro-representante:

“Y no la exteriorizan porque ¿sabes? ¿Qué pueden hacer ellos contra un batallón? Porque me pueden venir cuatro personas a atacarme a mí y si yo no soy violenta (.) me dejo la primera vez, y me dejo la segunda, la tercera porque (.) no vivo en ese mundo y me da miedo que me vayan a hacer algo peor. ¿Y si son muchos muchachos más? Pues que pueden estar pensando, en tener miedo. Es tener mucho el miedo. Y es tanto el miedo de comunicárselo a sus padres, como su miedo interior pues.”

3.1.d- Formas de lidiar con el acoso por parte de las víctimas

3.1.d.1- Agresión/ Autoagresión (1)

Entrevista maestro-representante:

“Al final si te agarran con uno, no tienes vida, hijo. No tienes vida, ese muchachito no va a ver luz; porque hasta que no le den un `parao'. Y si no voy a corre', corre', corre'; eso sigue empeorando. Hasta que puede ser...hasta que un mismo muchacho traiga un cuchillo y se lo clave una aquí; porque ya estoy harto, (..) y con razón ¿sabes? Porque nadie lo escucho, nadie le puso un freno a eso, y puede llegar a esas consecuencias. O puede, de repente, llegar la mamá a su cuarto, y encontrarlo ahorcado. (..) Porque a eso puede llegar esos muchachos, o lanzarse por una ventana; simplemente, porque se están burlando de él. (..) Porque su autoestima se la están pisoteando, (..) y no es justo, no es justo hijo.”

3.1.d.2- Acudir a los profesores (2)

Entrevista a estudiante víctima:

“Que se pase a mayores el chalequeo, que traten de sobrepasarse con ellos si les deberían llamar la atención porque- osea no lo vería bien. Y... pero de resto, o sea, si están una cosa así.. esto no lo veo por qué estar como llamando a un profesor porque si ellos son más el grupo, después veo yo que ellos son como más unidos, y si yo me pongo a querer decirle a los profesores todos me van a caer a mí, y como que lo voy a ver... o sea como que lo voy a ver peor para mí porque si ellos no le paran a lo que digan los profesores y yo les estoy

diciendo eso me van a caer más a molestar, o no se qué. Pero... eso que si es a mayores si puedo pasar la cosa pero mientras tanto no, que el profesor lo vea y llame la atención.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Y así, entonces ellos dicen, ah no que yo busco a los profesores como... como que yo les... o sea, que ellos les chalequean las clases a los profesores y yo como que... ellos dicen ah que yo busco a los profesores para que le llamen la atención a ellos para que me dejen de estar molestando.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Como que busco a los profesores para que les llamen la atención a ellos para que me dejen.”

3.1.d.3- Acudir a los padres (2)

Entrevista a estudiante observador:

“Yo llegué un momento=yo siempre le metía su golpe pero llegó un momento que yo me molesté tanto que le dije a mi mamá y casi lo denunciarnos para que dejara el fastidio. Y ya desde ese día ese hombre no me molestó más, pero es incómodo.”

Entrevista a estudiante observador:

“(...) Y bueno, él se molestó y bueno, le dijo a su mamá (..) y eso.”

3.1.d.4- Ignorar al acoso (4)

Entrevista a estudiante víctima:

“Pero no, o sea, a veces... a veces hast - pero a veces trato de no pararle y normal. O sea, se calman algunos y otros vuelven a seguir y eso, pero... (.)”

Entrevista maestro-representante:

“O sea, (.) lo que hago es simplemente observarlas: ‘ni tú eres más que yo, ni yo soy más que tú, pues’.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Pero no generalmente no, o sea, yo trato de no... pararle porque en algún tiempo se le tiene que pasar, no siempre va a estar ahí con la molestadera siempre.”

Entrevista maestro-representante:

“Simplemente está encerrándose como un caracol...como un caracol, hasta que realmente llega un momento, (..) que ese niño a lo mejor tiene un explosión, una explosión emocional de él en su casa, o de él en cualquier sitio, y no explota en el sitio donde le hacen eso.”

3.1.d.5- Aislarse / huir (5)

Entrevista a estudiante observador:

“Y por eso fue que ella se retiró, porque se molestó de que le faltaran el respeto.”

Entrevista maestro-representante:

“‘Mamá, yo no quiero ir para el colegio hoy.’ ‘¿Y por qué? Si tu no tienes notas ni nada, ¿te pasó algo?’ ‘No mamá, no quiero ir.’ Y yo, ‘No. Vamos, vamos al colegio.’ ‘Mamá, te lo pido. Te lo pido que hoy no, pues, hoy no.’ ‘¿Qué te pasa hijo?’ Y arrodillado así a mis pies, ‘Por favor, no, te lo pido te lo pido.’ Y yo, ‘No, L. qué te pasa? Vamos a vestirte.’ ‘No, no, mamá.’”

Entrevista maestro-representante:

“Yo te voy a contar algo aquí: en el recreo, (..) yo salía con mis niños, al mismo sitio donde hacían ellas...ellas todas sentadas en un banco: ‘jajajajaja (risa)’. Los carajitos corriendo por todo el parque del lado de allá; y yo era la única, (..) en el medio de la tierra...los niños, así, a medio metros de ellos (..) hasta que vine pa' acá y dije: ‘No, mira, lo siento mucho no hago más recreo pa' allá’. Porque yo no voy a estar llenándome de tierra (..) todo el día; y ellas ‘sentadotas’, muriéndose de la risa, mientras yo estoy (..) vigilándoles a todos los niños del colegio: ‘No sean gafas (..) ellas’. Entonces, ellas creen que yo soy gafa: ‘No, hija’. (..) De verdad que no...no...entonces hago el recreo con mis niños aquí, y trato lo menos de involucrarme ¿sabes?’”

Entrevista maestro-representante:

“Llega un momento que no quieren ni salir de su casa.”

Entrevista maestro-representante:

“Pero esos muchachos, (..) no piensan así, ellos se van encerrando cada día más en ellos, y es cuando llegan a su casa, y no le cuentan a sus padres que está pasando. Y es cuando ahí viene el problema, que puede suceda algo peor; (..) porque a lo mejor de repente tú no sabes porque tu hijo no quiere volver más al colegio; (..) o porque tu hijo saca malas notas;

o porque tu hijo, de la noche a la mañana, (.) tiene una actitud diferente; y no sabes que tu hijo te lo están atacando; tanto verbal, (.) como haciéndole cualquier tipo de barbaridades. (.) ¿verdad?”

3.2- Rol del observador (1)

Entrevista maestro-representante:

“O sea, también aunque sea camuflageadito, aunque sea solapado, esos también tienen que ver porque ellos están también colaborando a que se paren al lado y vean que al que le están lanzando piedras, que se están riendo, que están (.) como apoyando. Se siente como que son muletas de ellos para ellos atacar.”

3.2.a- Sentimientos del observador

3.2.a.1- Lástima / Empatía (2)

Entrevista maestro-representante:

“Hasta mi mismo hijo me dijo: ‘mamá, me da lástima’-‘Bueno, hijo, no se le ocurra tirarle una piedra ¿sabes?’”

Entrevista maestro-representante:

“O sea, me imagino que se sienten mal. Pero como para entrar al grupo de los chéveres (.) los apoyan, pues. Pero estoy segura que se sienten mal.”

3.2.a.2- Ajenos al conflicto (1)

Entrevista a estudiante observador:

“No, no. Nosotros dejamos porque no tenemos por qué meternos. Pero hace poco=hace como una semana y media, hubo un problema por eso mismo porque empujaron a un compañero y afuera se querían ver y casi se querían matar y eran dos personas. Nadie se metió.”

3.2.b- Características del observador

3.2.b.1- Orientado académicamente (4)

Entrevista a estudiante observador:

“Yo digo que esas son las personas que no le paran a nada. A lo que van es a estudiar, a más nada.”

Entrevista a estudiante observador:

“Los compañeros hay algunos que no prestan atención y ni les interesa la clase en realidad. (.) No sé ni como pasan. Y hay algunos que como yo que sí le paran.”

Entrevista a estudiante acosador:

“O sea , por lo menos cuando nosotros tenemos una hora libre , todos nos ponemos a hablar, (..) nos reímos, nos ponemos a cantar todos allá abajo; (..) pero... pero también, hay personas, (.) que cuando está la clase, está la clase, pues. “

Entrevista a estudiante acosador:

“Y por lo menos, cuando hay veces que también, cónchale, son clases difíciles(..): química, física, que son un poco difíciles de entender, procuro (..) sentarme adelante, y muchas veces escucho gente chalequeando, a veces me molesta.”

3.2.b.2- Indiferencia/ no les importa (2)

Entrevista a personal directivo:

“Qué pueden estar pensando y qué pueden estar sintiendo? (..) Nada. Nada, Porque si lo pienso o si ellos piensan, (..) en algo actuarían.No les importa. (..)Yo diría que no les importa. ¡Que se defiendan! (..) ¡Qué aprenda a defenderse! Porque como no es ellos, (..) no les importa.[Inv:Claro.] (..) O sea, sencillamente los veo así. Su margen de solidaridad (..) es hasta callarse en algo grave. Pero a la hora de ayudarte tampoco te ayudan. (..) ‘Que le de palo a ese, total, ese no es mi problema.’ (..) Que es lo que pasa. (..) Es lo que yo observo también. Que ninguno colabora y ninguno se mete. (..) Son muy, muy ‘antiparabólicos’.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Los que no chalequean tanto, quizás (.) no se molesten, o sea, quizás, o sea, (..) su pensamiento, puede ser el: ‘cónchale, xs, se están divirtiendo. Yo le estoy prestándole atención.’”

3.2.b.3- Evitan conflicto/ no se meten (2)

Entrevista a estudiante observador:

“Es que es verdad, porque no les interesa meterse con una persona ni tampoco que se metan con ella así que prefieren evitarlo y nada más le quieren parar es a la clase.”

Entrevista a personal directivo:

“Ajá (.) Esos son los pasivos. (..) Muchachos pasivos. ¿Ok?..(..) Muchachos pasivos.”

3.2.b.4- *Varían entre la aprobación o crítica del acosador (2)*

Entrevista a estudiante observador:

“Lo que pasa es que hay personas, como yo, que les gusta meterse con la gente pero no le gusta que se metan con ella. Por eso es que yo me juego pero no me juego mucho. En cambio ellos sí es 24/7.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Inv: Cómo es la actitud del resto del grupo cuando estos dos te están molestando?”

Part: Bueno, comienzan también a chalequear también con ellos. O... o no, y a déjenla tranquila que ella era nueva pero ya, o sea, se está adaptando al grupo, o... ya esta bueno de tanto chalequeo así. Y ellos se calman, o... a veces no le paran y siguen chalequeando.”

3.2.c- Explicaciones al comportamiento del observador

3.2.c.1- *Temor a la retaliación (3)*

Entrevista a personal directivo:

“Lo vas a persuadir para que te den la respuesta, (..) que tú realmente quieres lograr con ellos. Así. (.)Pero nunca en grupo (..). Porque ellos no van, (..) a echarle, (..) como ellos mismos dicen, (..) tierra a mi grupo por salir yo del paquete. (..) Porque entonces además de eso, (..) existe el hecho de que, hay el más vivo donde lo puede amenazar(..), donde lo puede decir: ‘que no sé qué, que tú eres el gafo, el no sé qué, el nerd, el tal.’ (..) Llámese usted.”

Entrevista maestro-representante:

“‘Mamá, yo estaba viendo y me daba mucha lástima.’ (...) ‘¿Por qué no le dijiste’ - y te lo digo con los ojos aguados, hijo, ‘¿Por qué no les dijiste, no le lancen piedras más?’ ‘Mamá, porque después la iban a agarrar conmigo.’”

Entrevista maestro-representante:

“Entonces yo creo que los que no participan mas sí observan, mas sí se ríen, le tienen temor a él.”

3.2.c.2- *No enfrentarse a la postura del grupo (2)*

Entrevista a personal directivo:

“Y entonces ¿Qué pasa?: ‘Que yo no voy a echarle tierra a mis amigos .Yo... Son mis amigos.’ Eso es bien difícil de trabajar. “

Entrevista maestro-representante:

“¿Cómo lo ven? Yo me imagino que (.) no les gustará. Pero.. para hacerse los chéveres como te dije antes. Porque los he visto al lado de él, hijo. Él lanzándoles piedras y el otro se queda quieto, y se ríen de él.”

3.3- Rol del acosador (1)

Entrevista a estudiante víctima:

“Sí, dos más que todo. Los demás no sé como... a mí, más que todo son dos. Últimamente son=antes era como que todo el grupo y ahora más que todo son dos.”

3.3.a- Sentimientos del acosador

3.3.a.1- *Incomprensión/ “Impotencia” ante conflictos con la directiva (3)*

Entrevista a estudiante acosador:

“‘Bueno voy a terminar...a terminar de graduarme. Vamos a hacer las cosas bien, para evitar problemas’. Claro, (..) me quito la chaqueta, me quito todo. (..) Ahora veo gente con el pelo pintado ¿verdad? Con... con suéteres blancos; (..) que muchas veces que me pasan por al lado, y le pasan por al lado (..) a las personas de la directiva [Inv: ok] y les digo: ‘profe, mire’ - (..)’no, pero preocúpate por ti. Él es él, y tú eres tú’ (..) son cosas que me dan

impotencia, porque (..) o sea: ¿Qué me estas queriendo decir?, ¿Que yo no puedo y los demás sí?”

Entrevista a estudiante acosador:

“Tal entonces fue conflicto, y entonces (.) le dije: ‘no me la voy a quitar porque aquí salen muchas cosas mal’ ¿verdad? (..) pero a el único que quieren fastidiar es a mí y entonces: ‘no que las cosas no son así’. Sin embargo, el lunes, o sea, el domingo yo me afeito (..) y llego aquí el lunes, y les digo: ‘miren, ya me afeite, me la quite; pero yo espero que antes de que a mí me vuelva crecer la barba ¿verdad? (..) Ustedes manden a quitarles a todo el mundo, las cosas que están incorrectas. (..) Que pasen, salón por salón, y vean quienes están haciendo las cosas incorrectas, (..) y empiece a quitar; porque o sino yo me la voy a dejar’ (..) entonces: ‘¿me estas amenazando?’ –‘no, es una amenaza, (..) es una cuestión de que si quieres hacer la cosas bien,(..) haz las cosas bien completas, (..) no la hagas bien conmigo nada más’. [inv: Claro] (..) y entonces, por lo menos, (..) la convivencia que yo tengo con ellos si es un poco más... más... más cruda pues. (..) [inv:ok] O sea, es mucho más... es mucho más rebelde ¿verdad? (..) en el sentido de que...(.) de que...(..) cónchale, me da mucha impotencia de que quieran molestarme a mí ¿verdad? y a los demás no (..) por cosas... por cosas tontas.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Pero... pero con los profesores me la llevo bien. (..) ahora, (.) con la institución como tal, (.) con lo que es con la directiva y la administración, que es R, y la directiva, que es la profesora D, a veces si tengo muchos roces, pero es por cuestiones de que... de que yo entiendo, de que yo no soy un alumno perfecto, yo tengo mi notas buenas tal, pero yo sé que yo no cumplo, o sea, (..) todas las leyes yo no las cumplo... las cumplo (..) como debería ser ¿verdad?”

3.3.a.2- Satisfacción (3)

Entrevista a estudiante acosador:

“Si a ti te chalequean, y tú te estas picando (..) [Inv: mjm] obviamente eso es lo mejor, o sea para el que él te está chalequeando eso es lo mejor (.) [Inv: aja] porque claro, lo estoy molestando ¿verdad? [Inv;mjm] (..) y me está parando.”

Entrevista maestro-representante:

“¿Qué piensan? (..) que le están haciendo daño a la persona, y que... (..) ellos se satisfacen...se satisfacen su ego [G:mjm] y que están dañando la imagen o están hiriendo la...la formación o la forma de ser de la persona.”

Entrevista a estudiante observador:

“Yo lo he hecho así que te puedo decir que se siente divertido.”

3.3.a.3- Malestar/ Tristeza (1)

Entrevista a personal directivo:

“Ellos muchas veces no saben (..) como (..) expresar ese...ese sentir tan mal, ese sentirme que no estoy bien; (..) de que estoy deprimido y tengo que decírtelo de alguna manera, ‘de que tengo frustraciones chica (golpea la mesa), (..) y yo te la voy a pagar (golpea la mesa) con el que está al lado, (..) porque estoy frustrada. Porque sencillamente a mí, (..) mi mamá (..), no me entiende (..), equis’(..)”

3.3.a.4- Superioridad (1)

Entrevista a personal directivo:

“Y los que agreden, (..) por supuesto que se sienten (..) ay superiores y todo aquello.”

3.3.a.5- Rabia (2)

Entrevista a personal directivo:

“Rabia. (..)Puede haber rabia, (..) puede haber satisfacción o puede haber este...,(..) como decir...,(..) satisfacción,(..) o puede también... eso,(..) prácticamente es rabia (..) y sentir como agrado por causar ese tipo de daño (..) pues, (..) a quien haya sido.”

Entrevista a personal directivo:

“Mira eso depende, (..) eso depende de cómo lo hagan (..). Porque si el que agrede lo hace, (..) como normalmente pasa, que no lo hace...(..)Si lo hace por rabia si da rabia. (..) Ok. Si lo hace por echadera de broma,(..) igual se ríe. Ok.”

3.3.b- Características del acosador

3.3.b.1- Líder/ Manipulador (7)

Entrevista a estudiante víctima:

“Pero primero era uno y todos como que lo siguieron por... por bochinche, toda la broma.”

Entrevista maestro-representante:

“Porque ese es un grupito... son como... yo creo que en ese salón, no sé cuántos hay. Son como 16. Para un colegio así son muchos. Y hay como 3 que son los chéveres, los que llevan la batuta.”

Entrevista a personal directivo:

“Sobre todo hay un muchacho, (..) uno de ellos (.), que es el coman-que es el comandante (..) del regimiento, (..) que el comanda ante todo ¿ok? Y ya dejo de ser adolescente, y se convirtió en un adulto ¿ok? Entonces eso también, tampoco me conviene mucho, (.) ni me convence mucho; porque llega a la parte de la manipulación, y eso sí no...de verdad que es bien difícil de manejar (..) pero generalmente ellos se sienten así(..); que uno no los escucha, que uno no los entiende, que uno la paga con ellos.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Yo estoy en el lado prestando atención, mientras que los otros están haciendo ruidos y estorban un poco, pero también (..) pienso... pienso que yo también estoy en ese grupo, lo cual, (.) por lo menos, a mi punto de vista, no me hace molestar del todo (..) sino, que le digo: ‘ya muchachos cálmense coño. Presten un poco de atención porque esto es importante’. Y entonces por lo menos algo que yo puedo decirte: no es que yo sea el líder, ni el que manda en el salón, (..) pero si soy... o sea, si soy como un ejemplo a seguir.”

Entrevista a personal directivo:

“Inv: O sea, ¿estos muchachos que hacen bullying,(.) chalequean, (..) ejercen un liderazgo dentro del grupo?”

Part: Claro que sí lo ejercen. (.) Claro que sí lo ejercen.”

Entrevista a personal directivo:

“Cómo te diría en cuarto año.(..) En cuarto año hay uno. (..) Ahí hay unos cuantos líderes. (..) Hay unos cuantos líderes (.) si te pudiste haber dado cuenta. Y uno de ellos es...(..)Yo creo que tu entrevistaste es el J, ¿verdad? Es ese.”

Entrevista a personal directivo:

“Porque él nos manipula, (.) él nos manipula muchísimo. (..) Él nos manipula en el sentido de que: ‘hagan esto, hagan lo otro, esto, no sé qué.’”

3.3.b.2- Poderosos (4)

Entrevista a estudiante observador:

“Inv: Ajá, pero los que se metían con él-

R: Eran de los que se las tiraban de los grandotes.”

Entrevista a estudiante observador:

“No, él estudiaba en quinto año, yo estaba en séptimo. Era un chamo grande.”

Entrevista maestro-representante:

“Los más chéveres, (.) ellos son la tapa del frasco, los demás son los estúpidos. O sea, (.) yo soy: ‘Mira le tire esto’ ‘Mira, (..)’ me disculpas la expresión, ‘que arrecho, mira ese chamo si es arrecho, mira-‘ y llama a los otros para que le tiren piedras ¿sabes? Y... (..)”

Entrevista maestro-representante:

“Entonces el chamo tiene una cara así como de... el arrecho, sabes? Una cara así como que ni habla ni te saluda ni buenos días. O sea, yo soy el chévere y tu eres la plasta de mierda.”

3.3.b.3- Actúan de forma intencional (2)

Entrevista a estudiante acosador:

“Si la agarramos con alguien, es que si una hora de chalequeo, y luego nos echamos a reír, y luego la agarramos con otro (.) y el que estábamos chalequeando le decimos: ‘vente, para que lo chalequees también’ (..) ¿verdad? por ejemplo: estoy chalequeando Yo, A, C y LL (.) por decir, y estamos chalequeando todos a J. por decirte algo, una hora trancado tal, J se obstina man, pero ya luego a la siguiente hora, (..) la agarramos que si con uno de los que estábamos chalequeando al principio, que si con LL y le decimos a(..)J: ‘ven descóbratela... descóbratela, y chalequéalo, y ríete, y búrlate’.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Yo chalequeo mientras hago mis cosas, yo puedo estar hablando o puedo estar hablando con alguien al lado de futbol, de cualquier cosa, o burlándome de alguien pero yo estoy haciendo mis trabajos ¿verdad?”

3.3.b.4- Cruel / Lleno de odio (1)

Entrevista a personal directivo:

“Porque él está envenenado, envenenado. (..) Y tú te pones a ver y J es un muchacho, que yo diría que..., (..) que yo a veces me pongo a analizarlo a él, (..) en este momento, en el hoy, en el ahora. (..) Porque yo tengo conociendo a J desde hace 5 años. O sea, J para mí no es nuevo. (..) Y que él esté lleno, lleno de odio y de maldad, (..) a mí eso me parece feo, (..) a mí me parece que es malo para él. (..) Porque no lo va a llevar a nada, a nada, a nada.”

3.3.b.5- *Ignora las normas (5)*

Entrevista a estudiante acosador:

“Yo siempre empiezo mis clases de matemática o física, (..) te entiendo y te hago el primer ejercicio perfecto, [Inv:mjm] tú me lo corriges ¿está bien? Así tu hayas puesto 4 más, (..) yo no te hago los otros tres, (..) porque es que si ya yo entendí yo no necesito practicar algo que yo estoy entendiendo (..) o sea yo soy más de ¿te lo sé hacer? (..) Ok, Ya te lo sé hacer listo, yo no voy a seguir practicando algo que lo sé hacer (..) ahora, si tú me lo pones malo, (..) o sea yo lo hago y el profesor me lo pone malo: (..) ah bueno, me siento con él, (..) ‘cónchale profesor explíqueme el segundo más o menos para ver si lo entiendo’.”

Entrevista a estudiante observador:

“Porque esas personas se pasaban hablando, escuchando música, saliéndose de clase, que si decían que iban para el baño y lo que hacían era pasear por el liceo.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Él lo cambiaron de colegio porque... porque él era muy mala conducta en el colegio. Demasiado. Entonces lo cambiaron de colegio y el ya trae esa... esa... esa mentalidad que trae del otro colegio lo trae para acá.”

Entrevista maestro-representante:

“Tienen amigos, y tienen la batuta. Yo lo veo a él con una chaqueta gris y nadie le dice a él que se quite la chaqueta gris. Y anda con una cara así como de mal encarado. O sea, como para que nadie le diga nada., de arrecho, sí. Y tu le dices, ¿Para dónde vas tú? Y entra al colegio el bicho y sale, ¿Y para dónde vas tú? Psst. Como si no estás hablando con él.”

Entrevista a estudiante observador:

“Inv: ¿Y los que se metían con él de que grupito son?”

Part: Del grupo de los mala conducta.”

3.3.b.6- Indiferencia (6)

Entrevista a estudiante víctima:

“O sea eso como que, ‘ah, o sea, firmar un acta?’ Les da igual. Eh ‘¿Van a llamar a los representantes?’ Les da igual. No sé, no le paran a eso.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Veo que es como para llamar la atención pero al mismo tiempo como que no, porque o sea, no les importa, les da igual.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Sí, entonces no... hagan lo que hagan no les importa. No sé si son problemas que traen ya o como que todo les da igual, no sé. (..) Pero no sabría como decir porque... ellos todos o sea, así por lo menos no... o sea lo anterior, así les hagan los que les hagan ellos siguen lo mismo siguen lo mismo.”

Entrevista a estudiante observador:

“Ah, no, porque los compañeros hay algunos que no prestan atención y ni les interesa la clase en realidad. (.) No sé ni cómo pasan.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Y los=y los que no bueno, están como por allá... para que a cada ratico les estén llamando la atención, pero ellos como que o sea, no les... les importa lo que les digan.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Sí. Porque o sea, todos les da como igual, o sea, les hagan los que les hagan llegan unos días calmados y luego otra vez lo mismo.”

3.3.c- Explicaciones al comportamiento del acosador

3.3.c.1- Adolescentes (1)

Entrevista a personal directivo:

“Porque si estamos hablando de la convivencia general. (..) Su condición de adolescente, (.) también, (.) es un factor ¿ok? ¿Por qué? Porque (silencio de 1 segundo) ellos mismos por per se (.) son conflictivos.”

3.3.c.2- Diversión/ Búsqueda de distracción (6)

Entrevista a estudiante observador:

“Es divertido pues, meterse con las otras personas.”

Entrevista a estudiante víctima:

“A veces como que están ladillados, no quieren hacer nada y quieren estar formando... o sea, chalequando a los demás.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Simplemente reírte y divertirte, y verla molesta.”

Entrevista a estudiante observador:

“No sé. (..) Yo digo que se meten con él porque están aburridos y no saben nada que hacer y con el primero que la pagan es con él.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Llega un momento que le dejamos de dar importancia, y siempre vamos a buscar algo nuevo con lo cual reírnos, o divertirnos, de un momento a otro, y romper (..) del esquema de clase, clase, clase.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Maneras de... (..) o sea, yo lo veo (..) como una manera de divertirnos, (..) o de romper el esquema de... (..)de lo que sería clases, clases, clases; y volver la clase un poco más divertida, (..) un poco menos aburrida, (..) menos tediosa, (..) pero claro, claro, sin pasarnos de los límites, pues. (..)”

3.3.c.3- *Desquitar con el otro (1)*

Entrevista a personal directivo:

“Eso le causa a él una cantidad de complejos que ¿cómo los va a manifestar? (..) Bueno, me meto con aquel que es flaquito, me meto con el otro que es ... ¡Porque le tiene rabia al mundo! Él quiere rebajar, él quiere ser cómo ellos.”

3.3.c.4- *Problemas familiares/ Mala educación en casa (6)*

Entrevista a personal directivo:

“También condiciones (..) ehh...(.) como digo...(.) de repente (..) el mismo hecho; (..) yo pienso que es como trasladar (silencio de 1 segundo)...trasladar las condiciones que hay en casa (..) y las traen (silencio de 1 segundo) para acá;(.) y como tu comprenderás (..), en

grupos que son tan heterogéneos, que en cualquier colegio te vas a encontrar, que todos los muchachos son diferentes (..) y cada quien va a expresar (.), sus diferencias, o sus problemas (..) de cualquier manera.”

Entrevista a personal directivo:

“‘Quiero que me presten atención’. Constantemente lo ha sido. Ok. Eso no es nuevo. ¿Por qué? Porque es un niño que, bueno, no ha estado con su mamá, (..) su papá prácticamente lo tiene ahí abandonado . O sea, no, no es su atención, no es su primordial.(..) Para colmo tiene una obesidad particular que no lo ayuda físicamente, entonces está frustrado porque siente ciertos complejos.

Entrevista a personal directivo:

“Existe otro número de niños, que posiblemente, (..) no tienen condiciones definidas (.) o (.) diagnosticadas; pero si tienen familias, (..) que podríamos llamarlas, familias (.) disfuncionales.

Entrevista a estudiante víctima:

“Y no sé, me parece porque creo que ellos traen, la actitud es=tal vez es que... que la actitud de ellos es que no pueden hacer eso en sus casas (.) o normalmente... traen problemas de su casa o... o... en sus casa son igualitos. O sea no le echan caso y vienen aquí a ser lo mismo. Que.. que osea que hacen... como para llamar la atención. Creo yo, o sea , veo yo la forma en que ellos hacen las cosas así.”

Entrevista a personal directivo:

“Entonces, (..) tú ves que si así (.) es en casa, (..) como nosotros aquí no vamos a tener problemas, [Inv:Claro.] (.) cuando la figura...¿Quiénes son las figuras de autoridad en cualquier ser humano? (..) Nuestros padres desde que nacemos. (.) Y si eso no está bien canalizado como yo te digo, (.) si ellos tienen problemas de familias disfuncionales, (..) problemas emocionales, (.) no hay figura de autoridad en casa, (..) el trabajo de nosotros es muy duro, (.) Es muy duro.”

Entrevista a dueña del colegio:

“Por lo mismo, porque no tienen disciplina, no tienen... no ven lo de... no tienen respeto. Yo pienso que en la casa tienen que ser igual. O sea ellos llegan a la casa y debe ser que tiran el bolso (golpea la mesa), no le paran, llegan, comen, dejan el plato ahí y salen. Porque yo pienso que si ellos tienen memoria ellos deben ser igualitos aquí.”

3.3.c.5- *Búsqueda de atención (4)*

Entrevista a estudiante víctima:

“Cualquier cosa para estar llamando la atención.”

Entrevista a personal directivo:

“Siempre hay un, hay un..., en estos chicos que son los que generan lo que ustedes llaman bullying, (..) o lo que llaman psicológicamente bullying , (..) son muchachos que tienen algún tipo de problema. (..) Y sobre todo es,(..) esa parte de llamar la atención.”

Entrevista a personal directivo:

“Para estos muchachos que es lo que quieren es llamar la atención... (..) Eso es llamar la atención.”

Entrevista maestro-representante:

“Bueno yo creo que (Silencio de 2 segundos), para mí, se...se (..) porque es la forma como llamar la atención, y "yo soy el más chévere", "soy el más simpático". (..) Entonces voy a empezar con la burla para que todos: "ay este es el chévere" y por ahí se vaya pues.”

4- SOLUCIÓN PARA EL ACOSO

4.1- **Expulsar a los estudiantes conflictivos (2)**

Entrevista a personal directivo:

“Él me dijo a mí que él se iba. (..)Pero estaba en esa decisión. Claro, mi intención es que él salga.”

Entrevista a estudiante víctima:

“O sea será cambiarles de colegio y seguirán en el otro colegio en lo mismo. Tendrán ellos el problema entonces.”

4.2- **Ignorar a los acosadores (2)**

Entrevista a personal directivo:

“Eso es como el que se mete contigo y te dice mil veces sobrenombre(..). Va a llegar un momento que se va a obstinar. ‘Ay pana... Ay dale...’ (..) Llega un momento que no me están prestando atención. (..) ¿Qué pasa? Le haces extinción.”

Entrevista a personal directivo:

“Pero por lo menos la condición ha mejorado que ya no le presta atención y en la medida que tú no le prestes atención a eso (..) deja de tener importancia.”

4.3- Comunicación alumno-alumno (4)

Entrevista a personal directivo:

“Yo a veces les digo a ellos: (..) ‘si ustedes agarran y todos se pusieran de acuerdo (..) y neutralizaran al que echara broma...Está neutralizado pues. (..) Pa’ donde va a agarrar’.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Cuando tú no estás chalequeando y otros si están chalequeando uno a veces piensa: ‘cónchale que molesto que lo estén haciendo, cuando uno quiere prestar atención’ pero también yo pienso que hay que ponerse en un punto de vista que uno también lo hace ¿verdad? y en vez de tomar una una... una actitud agresiva ¿verdad? y gritarles que: ‘cállense, que tal’ (..) yo pienso que... que es más comprender ¿verdad? y hablarles, decirles’ ‘cónchale muchachos’ ya como yo a veces alzo la voz, (..) yo digo: ‘ya cállense’ (..) pero...pero... pero (..) no es un ‘cállense’ agresivo, sino es un ‘cállense’.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Porque ellos como que, no sé, si por lo menos todos comenzáramos como las que comenzamos ‘ah bueno, dejen ya de estar chalequando’ y entonces los otros ‘no bueno que está, que está’, o sea que si le siguen la corriente son mayoría. Todos quieren estar, es estar chalequando.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Entonces la muchacha ‘no, pero ya, ella ya se- ya se instaló en el grupo, ya está bueno, que dejen así. Ya o sea están pasados.’ Y ellos no, como que no se cansan, quieren estar chalequando siempre.”

4.4- Trabajo con la víctimas (5)

Entrevista a personal directivo:

“Porque para que el bullying baje, eso es lo que tenemos que hacer (..). Trabajar con estos chicos débiles (..). Con estos muchachos (..) y fortalecerles la autoestima. Tratar de ver como (..)…¡Ay vamos a defender! (..) No, no agredir, (..) pero usted se defiende, usted responde (..) [Inv:Claro.] Ahí parte la timidez, (..) la autoestima, la frustración, (..) la tolerancia.”

Entrevista a personal directivo:

“Entonces ¿qué tienes que tú...? (..) trabajar al muchacho, para que el muchacho aprenda que eso es normal. (..) Y que además de eso tú vas a hacer un trabajo de hormiguita para que él aprenda a tolerar (..) y además de eso también a defenderse.”

Entrevista a personal directivo:

“Ellos son los más débiles (..) y a lo que los psicólogos, (..) ustedes que están trabajando ese caso de convivencia, (..) eso lo deben atacar, (..) porque hay que tratar de hacer gente más fuerte. Sobre todo en esta sociedad.”

Entrevista a personal directivo:

“Cuando uno a veces se pone a decir(..): ‘Mira, tienes, en contra del mundo, ustedes tienen que buscar la forma de que nadie se meta con este muchacho.’ (..) No, trata de trabajar al muchacho que le pega tanto eso (..).”

Entrevista a personal directivo:

“Ah ¿tú me dices gordo? Tú también eres gordo (..), cuatro ojos, lo que sea. Pero no, él es muy dulce, (..) muy dócil. Y hay muchachos que son así. Y por eso generalmente, yo no he investigado mucho del bullying, (..) pero parte importante de lo que hay que trabajar es eso.”

4.5- Aprovechamiento del tiempo de clases (4)

Entrevista a dueña del colegio:

“No. Eso creo que los profesores tienen que tener más dinamismo ellos como docentes. Tienen que ser=tener... dominio de grupo.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Que son chalequeadores, son distraídos; busca... busca la manera de hacer una clase...(..) una clase, dinámica y entretenida, quizás no tan dinámica, pero que sí, que mientras tu estés explicando, tu lograr captar la atención de los... de los estudiantes.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Porque, o sea, yo pienso, (..) que nada les costaría, que si tenemos una hora libre, que cónchale, que entre... entre cualquier persona a hablar con nosotros, como muchas veces lo ha hecho la profesora R, que es la psicopedagoga. Que tenemos hora libre, y por ejemplo: se sienta a hablar con nosotros: ¿cómo están?, (..) ¿Qué les está pasando?, (..) ¿Cómo se consideran ustedes?’ (..) Y nos da una charla... una charla que es entretenida, porque lo hace normalmente.... ehh ella habla, y también es expresarse los demás. [Inv: ok] Esas son cosas, que deberíamos hacer cuando tenemos horas libres, y así no tendríamos tantos problemas (..) de lo que es el chalequeo.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Y (..) eso también le da respeto a un profesor, porque obviamente un profesor que le sabotees la clase y te saque: (..) ‘eso es a él, no le puedo sabotear la clase, porque o sino voy a perder las evaluaciones’ (..) [Inv:claro] aparte cuando tu llegues, y te sientes con él, y él te explique la clase, y tú lo entiendas, tú lo primero que vas a pensar: ‘es... es (..) mejor poner aplicarme un ratico.’”

4.6- Sensibilización hacia el acoso (2)

Entrevista a estudiante observador:

“No sé. Porque es muy difícil. (..) A lo mejor una charla para que reflexionen que lo que están haciendo es malo podría ser bueno, aunque sé que eso no los haría cambiar de opinión. Porque aquí todo el mundo piensa... (..) inmaduramente.”

Entrevista maestro-representante:

“Pero es para que tú veas hasta donde, o sea, están desde pequeños ya- eso se, eso se, se ve hace tiempo pues. Y nadie hace nada. (..) Osea, nada, es triste porque nadie hace nada. Porque yo veo que otros países sí se toman como medidas... el ataque hacia el otro, a los compañeros, los amigos, o el maltrato. (..) Creo que, este, como que hay más publicidad. Más campaña. Y más=el respeto, el, el, el, lo, lo, lo la bura, eso, yo veo que como en otros países eso está más avanzado que en este. Porque ahora es que yo oigo que aquí se habla de bullying. Yo no sé si se dice así.”

4.7- Sentimientos de indefensión ante al acoso/ No hay solución (7)

Entrevista a estudiante víctima:

“O sea como que no hay solución para eso. Ellos como que todo les da igual.”

Entrevista a estudiante observador:

“Y nadie va a cambiar su forma de ser. Yo dudo mucho que lo cambien porque están acostumbrados a eso y no creo que lo cambien.”

Entrevista maestro-representante:

“Yo sé, Yo sé, que el muchacho que te estoy diciendo, yo sé que a él, le citaron el representante y vino la mamá, yo no sé si es que vino el psicólogo de él, no sé. Pero en ningún momento, hijo, yo vi que (..) cambiara la actitud de los muchachos con él; (..) no son todos.”

Entrevista maestro-representante:

“Todo el mundo sabe que él es una plasta, pero nadie hace nada. (..) Sí. Yo me he dado cuenta que les pega, y yo: ¿Pero por qué tú no le has dicho a los profesores de ustedes? De hecho, yo puedo ir. La primera vez le puedo decir, la segunda vez le puedo decir, pero ya llega un momento que también te cansas Pero sí creo que está... ya está como agarrando fuego la burla pues.”

Entrevista a estudiante observador:

“No, pero es un problema porque se lo toman... cómo decirte la palabra (..) que siempre lo hacen. Y a las personas llega un momento que explotan y les molesta. Hay una gota con la que se derrama el vaso. (.) Y obviamente siempre va a existir ese problema. Y sí me parece que es un problema.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Como es que por ejemplo: es que en este colegio es muy difícil, pero yo pienso que lo mejor es dar el ejemplo, y el ejemplo se da no es cuando tu dices: ‘no, yo no chalequeo’ no, (..) el ejemplo se da, (..) es cuando tu estas en una prueba, o en un taller, o en una clase (..) que tu hayas entendido y que tienen evaluación, o taller, o debate de esa... de esa clase, y las personas que te vieron, (..) que tú estabas prestándole atención, (..) se dan cuenta que ellos no tienen un gran conocimiento. (..) Pero se dan cuenta que tú si dominas el tema, (..) cuando ellos se fijan en esto, de la atención, (..) es cuando más se acercan a ti, y empiezan a cambiar; por lo menos empiezan a cambiar su forma, o sea, (..) dejan chalequear, y

empiezan a estudiar (..) realmente; pero normalmente, (..) ese efecto dura un día, máximo dos, (..) luego se comienzan a descuidar. Por eso digo: que en esta institución es muy difícil cambiar eso.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Part: Pero después el profesor les firmó un acta ahí y los llamaron, como que no sé si fue que les firmó un acta o... o solamente la, la broma la mandaron a meter en la carpeta.

Inv: ¿Y crees que eso fue efectivo?

Part: Sí bueno porque... (..) eso molesta, que estén siempre siempre en eso.

Inv: Claro, ¿pero el que el profesor haya echo esto tú crees que ahora va a detener que ellos vuelvan a hacer eso?

Part: No.”

4.8- Establecimiento de un vínculo afectivo alumnos-maestro (2)

Entrevista a estudiante acosador:

“Vuelve mejor la conversación, entre tú y el profesor (..) , ehh... se llega a tener una mejor relación ¿Verdad? (..) Porque, obviamente es un profesor, que te está haciendo las clases no divertidas como tal, sino te las haciendo interesantes, (..) te está enseñando un contenido amplio, te están pidiendo que veas tu punto de vista (..) de la situación, (..) entonces muchas cosas se vuelven mucho más fáciles.”

Entrevista a estudiante acosador:

“Cuando tú haces las cosas por vocación, eres mucho más apegado a tu trabajo; (..) ehh estas mucho más pendiente que las cosas salgan bien; si estás haciendo las cosas mal, (..) usted pregunta: ‘¿cónchale muchachos les gusta?’ tal ‘¿no les gusta?’; Y entonces normalmente cuando llega un profesor que es así, (..) que habla con nosotros ¿verdad?: ‘Que cónchale, que está pasando’ (..) ¿Por qué se están portando mal? Ehh (..) cuando llega un profesor, así normalmente, (..) ese es el profesor que nosotros le agarramos cariño. Y obviamente en su clase jamás va (..) haber un chalequeo, jamás va a haber una falta de respeto (..) una interrupción de clase.”

4.9- Fomentar respeto (1)

Entrevista maestro-representante:

“Oye hijo, (..) el respeto sobre todo, hacia las personas [G:mjm]. O sea, enseñar en la juventud de que el respeto, que eso se perdió (..) mucho, (..) ya no existe casi respeto entre las personas.”

4.10- Medidas disciplinarias más estrictas/ Sanciones (5)

Entrevista a personal directivo:

“¿Cuándo cambia? (..) o ¿Cuándo cambia su actitud? (..) Cuando hay una sanción. Si no hay sanción, (..) sigue el fastidio,(..) o sigue la irreverencia, (..) la falta de respeto (...)”

Entrevista a estudiante acosador:

“Sácalo, saca al alumno de una; (..) primero, eso le da respecto-respeto al profesor [Inv:mjm] ¿verdad? Y te aseguro que si tú lo sacas, el profesor saca al alumno, (..) y luego el profesor va y (..) se acerca al alumno y le dice: ‘chamo, compórtate, (..) empieza comportarte mejor’ así el alumno le diga: ‘no profesor, yo no quiero hablar con usted’ (..) va a llegar un momento, o sea después, (..) quizás no la primera vez, ni la segunda, pero quizás la tercera que te saquen, y el profesor llegue, y te diga: ‘chamo, que te comportes mejor, nos la vamos a llevar mejor’ (..) ya ahí, uno hace conciencia, y uno empieza a decir: (..) ‘cónchale, quizás, si me porto bien, el profesor no es tan malo’. Porque, obviamente, (..) la primera impresión de uno, el alumno, es el profesor la tiene agarrada conmigo, (..) el profesor es una rata con uno. Pero quizás, quizás, (..) cuando él ya te dice varias veces, reiteradas veces: (..) ‘coño, compórtate mejor y nos vamos a llevar mejor, nos vamos a lograr entender’ (..) va a llegar [Inv:mjm] un día que tú vas a decir: ‘hoy no voy a chalequear, (golpea la mesa) hoy me voy a sentar adelante (..) con el profesor, y y me voy a poner a entender’.”

Entrevista a estudiante observador:

“Claro que afecta. Por ejemplo nosotros teníamos una profesora y ella llegaba y era como un militar. Y ella ‘¡eh!; y todo el mundo calladito. Nadie hablaba, todos pendientes de la clase porque era de esa típica profesora que si tú no le copiaste así sea ese punto que ella puso ahí te bajó un punto. Entonces todo el mundo lo que estaba era pendiente de copiar la clase y eso.”

Entrevista a estudiante víctima:

“Y si se llegaban a portar mal mientras más se portaran mal más cosas teníamos=presión. Más presión ellos... como que se sentían más presionados y no les daba tiempo de estar molestando.”

Entrevista maestro-representante:

“Yo le hubiera levantado un acta y en seguida lo hubiera suspendido tres días. Primero, por faltarle el respeto a la profesora y segundo porque todos los días tienes asustado al pobre muchachito.”