

CONVENIO UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-CENTRO  
INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO CINDE  
MAESTRÍA EN DESARROLLO SOCIAL Y EDUCATIVO

LA INTIMIDACION ESCOLAR ENTRE IGUALES EN DOS COLEGIOS DE  
BOGOTÁ

Trabajo especial para optar al grado de Magister en Desarrollo Social y  
Educativo

ALEJANDRO CASTILLO MARTÍNEZ  
GILMA DURÁN DE GARRIDO  
MARINA GÓMEZ TARAZONA

Tutora: MARÍA INÉS CUADROS FERRÉ

Bogotá, Julio de 2008

Los miembros de este comité designado para revisar la tesis  
LA INTIMIDACION ESCOLAR ENTRE IGUALES EN DOS COLEGIOS DE  
BOGOTÁ elaborada por ALEJANDRO CASTILLO MARTÍNEZ, GILMA  
DURÁN DE GARRIDO y MARINA GÓMEZ TARAZONA, la han encontrado  
y recomiendan que sea aceptada como requisito  
parcial para obtener el grado de MAGISTER en Desarrollo Educativo y  
Social.

## **AGRADECIMIENTOS**

Deseamos expresar los agradecimientos en primer lugar a María Inés Cuadros Ferré, nuestra directora de Tesis, quien en todo momento nos animó y orientó con sus aportes, experiencia y comentarios. Igualmente a los profesores y Directivos de CINDE que con su alta calidad académica contribuyeron para que hoy sintamos que hemos avanzado como investigadores y profesionales. Un reconocimiento a nuestras compañeras de línea pues los aportes en el trabajo colectivo fueron insumo básico para este trabajo.

A los estudiantes, directivos y docentes de los grados 7º, 8º y 9º de los colegios Restrepo Millán y Bosco IV de Bogotá mil gracias por permitirnos irrumpir en la cotidianidad escolar con el ánimo de conocer más profundamente el fenómeno de la intimidación y así contribuir a que su vida en el colegio sea más feliz.

A nuestras familias, un gracias por aceptar que fines de semana y tiempo de vacaciones dejáramos de compartir con ellos por dedicarnos a las responsabilidades propias de la maestría. Hoy podemos decirles que valió la pena el sacrificio.

## **INDICE FIGURAS**

Figura 8.1 Constatación de la existencia de la intimidación escolar.  
Porcentaje de estudiantes que admiten ser actores del fenómeno.

Figura 8.2 Reconocimiento de los actores según el grado de escolaridad.

Figura 8.3 Comparación del porcentaje de testigos, víctimas y agresores en las diversas formas de intimidación.

Figura 8.4 Incidencia de las formas de intimidación escolar.

Figura 8.5 Formas de intimidación según grado que cursan las víctimas.

Figura 8.6 Comparativo según género de la forma "hablar mal". Perspectiva de las víctimas.

Figura 8.7 Las víctimas de ambos géneros refieren ser ridiculizadas mayoritariamente por "unos muchachos".

Figura 8.8 Comparativo entre cursos de la forma "ridiculizar", según las víctimas.

Figura 8.9 Comparativo de la forma "insultar" entre hombres y mujeres. Perspectiva de las víctimas.

Figura 8.10 Forma "insultar". Comparativo entre cursos de la perspectiva de

las víctimas.

Figura 8.11 Estimación de la forma apodos, comparativa por géneros.  
Perspectiva de las víctimas.

Figura 8.12 Comparación de frecuencias de la categoría "me ponen apodos".  
Perspectiva de las víctimas.

Figura 8.13 Causas que originan los apodos entre los estudiantes.

Figura 8.14 Incidencia de "mirar mal" según las víctimas.

Figura 8.15 Incidencia entre géneros de "mirar mal". Respuesta de las  
víctimas.

Figura 8.16 Comparativo de pegar según las víctimas hombres y mujeres.

Figura 8.17 Comparativo entre cursos según la procedencia del agresor.

Figura 8.18 Incidencia de la agresión física indirecta, según género.  
Respuesta de las víctimas.

Figura 8.19 La exclusión social, según género. Perspectiva de las víctimas.

Figura 8.20 Intimidación escolar a través del teléfono celular y/o Internet.  
Comparativo de la perspectiva de los actores.

Figura 8.21 Incidencia de las amenazas según las víctimas.

Figura 8.22 Incidencia de la intimidación escolar según los agresores.

Figura 8.23 Incidencia de las formas de intimidación escolar, comparativo entre grados. Perspectiva de los agresores.

Figura 8.24 Incidencia de la intimidación escolar según los testigos.

Figura 8.25 Incidencia de las formas de intimidación escolar, comparativo entre grados. Perspectiva de los testigos.

Figura 8.26 Comparativo de los lugares donde se llevan a cabo las formas de exclusión social.

Figura 8.27 Comparativo de los lugares donde se ejerce la agresión no verbal.

Figura 8.28 Comparativo de los lugares donde se llevan a cabo las agresiones verbales.

Figura 8.29 Comparativo de los lugares donde se llevan a cabo las agresiones físicas indirectas.

Figura 8.30 Comparativo de los lugares donde se llevan a cabo las agresiones físicas directas.

Figura 8.31 Personas a quienes recurren las víctimas del problema de intimidación escolar.

Figura 8.32 Porcentajes de respuesta de los agresores a la pregunta ¿Cómo te defines?.

Figura 8.33 Que hacen los testigos ante la intimidación, desde la perspectiva del agresor.

Figura 8.34 ¿Te has unido a un grupo o a otro compañero o compañera para maltratar a alguien continuamente, en el último año?.

Figura 8.35 Quién interviene para ayudar a las víctimas.

Figura 8.36 Papel de los testigos frente a las agresiones.

Figura 8.37 Causas de la intimidación según las víctimas.

Figura 8.38 Lo que hacen los profesores frente a la ocurrencia de la intimidación escolar.

Figura 8.39 ¿Por qué maltratas o agredes continuamente a alguna persona? Respuesta de los agresores.

Figura 8.40 Consecuencias de la intimidación escolar, atribuidas por las víctimas.

Figura 8.41 Formas de reacción de las víctimas ante las agresiones.

Figura 8.42 Porcentaje de estudiantes por grado, que dijeron sentir miedo por las situaciones propias de la intimidación escolar.

Figura 8.43 Comparativo entre géneros de los estudiantes que dijeron sentir miedo por las situaciones propias de la intimidación escolar.



## **TABLAS**

### **Tabla 7.1**

*Muestra Total de Estudiantes Encuestados por Grados y Género*

### **Tabla 7.2**

*Estudiantes Entrevistados*

### **Tabla 8.1**

*Porcentaje de estudiantes que declaran ser actores en las formas de intimidación, según el rol desempeñado*

### **Tabla 8.2**

*Porcentaje de estudiantes que se declara víctima de las distintas formas de intimidación*

### **Tabla 8.3**

*Porcentaje de víctimas en las diversas formas de intimidación desglosadas por género.*

### **Tabla 8.4**

*Porcentaje de víctimas en las diversas formas de intimidación desglosadas por curso*

### **Tabla 8.5**

*Comparativo de agresión física directa y agresión física indirecta por grados*

**Tabla 8.6**

*De qué curso es quién lleva a cabo las diversas formas de intimidación escolar según las víctimas*

**Tabla 8.7**

*Porcentaje de estudiantes que se declara agresor en las distintas formas de intimidación*

**Tabla 8.8**

*Porcentaje de agresores en las diversas formas de intimidación desglosadas por género*

**Tabla 8.9**

*Porcentaje de las formas de intimidación por cursos. Mirada de los agresores.*

**Tabla 8.10**

*Porcentaje de estudiantes que atestigua haber presenciado las distintas formas de intimidación*

**Tabla 8.11**

*Porcentaje de testigos en las diversas formas de intimidación desglosadas por género.*

**Tabla 8.12**

*Porcentajes comparativos entre curso de la incidencia de formas de la intimidación. Perspectiva de los testigos.*

**Tabla 8.13**

*Porcentajes de respuesta de las víctimas a la pregunta ¿cómo te defines?*

## **Resumen Analítico - RAES**

**Tipo de documento:** Tesis de Post-grado

**Acceso al documento:** Universidad Pedagógica Nacional

**Título del documento:** La intimidación escolar entre iguales en dos colegios de Bogotá

**Autor(s):** CASTILLO MARTÍNEZ, Alejandro; DURÁN GARRIDO, Gilma ; GOMEZ TARAZONA, Marina

**Publicación:** Bogotá, 2008, 260p

**Unidad Patrocinante:** Universidad Pedagógica Nacional-CINDE

**Palabras Claves:** Intimidación escolar, Violencia entre pares, Agresores, Víctimas, Testigos, Formas de agresión, Derechos de la niñez, Vulneración de derechos.

### **Descripción:**

Informe de investigación sobre resultados de un estudio descriptivo del fenómeno de la intimidación escolar en dos colegios distritales de Bogotá. Se indaga sobre la existencia de la intimidación escolar en dichos planteles, así mismo busca identificar características peculiares para el contexto local en las formas específicas como se manifiesta, sus causas y consecuencias para cada uno de los actores y la comunidad educativa en general. Por ser un estudio que se sirve de métodos cualitativos y cuantitativos amplía la visión del fenómeno descendiendo a detalles y dimensiones que se presentan como hallazgos en la medida en que no han sido encontrados en otros estudios. Considera las distintas formas de intimidación como casos de violencia escolar lo que hace que este fenómeno se convierta en un hecho que vulnera los derechos de la niñez.

### **Fuentes:**

Para el estudio se toma inicialmente documentación referida a los derechos de la niñez y estudios sobre violencia, violencia escolar realizados por UNICEF, y OMS. A partir de esta información se profundiza en el tema

de violencia escolar desde los teóricos que han hecho estudios en diversos países especialmente el noruego Dan Olweus, y autores españoles como Rosario Ortega y Fuensanta Cerezo entre otros. Se amplían los referentes teóricos con aportes de la psicología sobre la etapa de la adolescencia, sus características y la relación con las conductas agresivas. Sirvieron también de apoyo los estudios realizados en España por el Centro Reina Sofía (2005) y el Defensor del Pueblo UNICEF (2006). De las investigaciones realizadas en Colombia se referencia principalmente las de Olga Hoyos (Barranquilla 2005), Enrique Chaux (2006) y María Clara Cuevas (Cali 2005).

### **Contenidos:**

Información general sobre la historia de los derechos de la niñez y los principios en que se fundamentan a partir de la aprobación de la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos de la Niñez, en el año 1989. Estos derechos a pesar de tener carácter obligatorio para los Estados firmantes, se ven vulnerados por las distintas formas de violencia ejercida contra los niños tanto por la familia como por la escuela y el Estado. Desde el ámbito escolar una forma muy común pero invisibilizada para el caso de nuestros contextos locales es la intimidación entre pares. El estudio presenta los conceptos de violencia, y la intimidación y sus formas y agresión. Sobre ésta última se especifica para la etapa de la adolescencia con el fin de aclarar si forma parte o no de los procesos normales de su desarrollo evolutivo. Se presenta además una síntesis de aquellos estudios adelantados sobre el tema tanto en otros países como en Colombia. El análisis de datos aparece detallado teniendo como derrotero las respuestas a las preguntas objeto de la investigación: formas, actores, causas y consecuencias; teniendo en cuenta género y grados de escolaridad. Finalmente se anotan las conclusiones.

## **Metodología:**

Este es un estudio descriptivo del fenómeno de la intimidación entre pares realizado mediante encuestas y entrevistas en profundidad. Se plantea un enfoque mixto, que parte de datos cualitativos y cuantitativos.

Se trabaja el enfoque en paralelo que busca convergencia y resultados complementarios. Desde lo cuantitativo, se aplica una encuesta a la muestra seleccionada utilizando herramientas estadísticas que permitieron obtener datos para el abordaje del problema de investigación. Desde lo cualitativo se trabaja un diseño etnográfico en cuanto pretende describir un fenómeno cultural que se da al interior de una estructura educativa; el instrumento utilizado fue la entrevista en profundidad.

Los estudiantes seleccionados pertenecen a dos colegios distritales mixtos, con poblaciones de 1350 (jornada mañana) y 1135 (jornada única). Las encuestas se aplicaron en los grados 7<sup>o</sup>, 8<sup>o</sup> y 9<sup>o</sup> con 156 hombres y 127 mujeres. El cuestionario se diseñó a partir de instrumentos ya elaborados, principalmente de dos estudios sobre intimidación y maltrato entre iguales, el del Defensor del Pueblo - UNICEF (2006) y el estudio sobre violencia entre compañeros en la escuela (Centro Reina Sofía 2005). Adicionalmente, como fruto de inmersión en campo de los investigadores, en una etapa previa al estudio, fue complementado por nuevas preguntas, propias del contexto local. Estas categorías que emergen de lo cualitativo se convierten en hallazgos dado que no habían sido tenidos en cuenta en otros estudios y sus resultados son de gran importancia para el fenómeno en estudio.

Los datos cualitativos se obtienen de 12 entrevistas en profundidad (7 hombres, 5 mujeres) realizadas con alumnos que habían sido reportados previamente como agresores y víctimas en las coordinaciones de convivencia de los colegios. Los datos obtenidos de las entrevistas se analizan según el método de codificación abierta y axial propuesto por Anselm Strauss y Juliet Corbin (2002)

**Conclusiones:**

El fenómeno de la intimidación es percibido, más como un elemento normal de la cotidianidad escolar que como una forma de vulneración de los derechos por los propios compañeros. La forma mas común de agresión es la agresión verbal, seguida de la agresión física y la exclusión. En el estudio se encontró que “mirar mal” es una forma de agresión frecuente que, generalmente, desencadena procesos de agresión verbal y física.

La polarización política y el desplazamiento que vive el país han trascendido los muros de la escuela y se han convertido en causas de intimidación.

Las condiciones familiares y culturales se constituyen en factor de riesgo o de prevención; Los niños y niñas que han sido maltratados tienen mayores posibilidades de ser agresores.

Fecha Elaboración Resumen Día: 03, Mes: Julio, Año: 2008

## TABLA DE CONTENIDO

	<b>PÁGINA</b>
INTRODUCCIÓN	3
1. PLANTEAMIENTO PROBLEMA	7
2. JUSTIFICACIÓN	9
3. OBJETIVOS	13
3.1 OBJETIVOS GENERALES	13
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
4. DERECHOS DE LA NIÑEZ	14
4.1 HISTORIA DEL RECONOCIMIENTO DE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ	14
4.2 VIOLENCIA Y DERECHOS DE LA NIÑEZ	21
4.2.1 Ámbito Familiar	24
4.2.2 Ámbito Escolar	27
5. MARCO GENERAL SOBRE VIOLENCIA ENTRE PARES EN LA ESCUELA	31
5.1 AGRESIVIDAD	33
5.2 AGRESIVIDAD Y ADOLESCENCIA	39
5.3 DINAMICA DE LA INTIMIDACIÓN ESCOLAR	48
5.3.1 Definición y Conceptualización	49
5.3.2 Caracterización del Fenómeno	51
5.3.3 Protagonistas de la Intimidación Escolar	57
5.3.4 Las Causas de la Intimidación Escolar	63
6. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	76
6.1 EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL	76
6.2. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS EN EL ÁMBITO COLOMBIANO	87
7. ENFOQUE Y DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	93
8. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	104
8.1 Incidencia General del Fenómeno	105
8.2 Definición del Fenómeno desde la Perspectiva de este Estudio	107

8.3 Formas como se presenta la Intimidación	109
8.3.1 Formas desde la Perspectiva de las Víctimas	114
8.3.2 Formas desde la Perspectiva de los Agresores	151
8.3.3 Formas desde la Perspectiva de los Testigos	157
8.4 Escenarios	163
8.5 Protagonistas	170
8.5.1 Víctimas	171
8.5.2 Agresores	178
8.5.3 Testigos	185
8.6 Causas	192
8.7 Consecuencias	204
9. CONCLUSIONES	216
10. BIBLIOGRAFIA Y REFERENCIAS	223
ANEXOS	232



## INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la intimidación escolar en Colombia, solo ha sido objeto de investigación en la última década en que se han promovido esfuerzos por visibilizar un fenómeno generalizado en las instituciones escolares, que presupone la ruptura en las interacciones entre pares, y que en la mayoría de los casos no se evidencia como problemática.

El grupo de investigadores de la Línea de Niñez de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de CINDE – Universidad Pedagógica Nacional, cohorte 17, ha venido realizando en los últimos dos años una profundización en el tema, con el fin de aportar elementos para la comprensión de la problemática en nuestros contextos, y hacer visible este fenómeno que se tiende a naturalizar en los escenarios escolares, y en el que la escuela, la familia y la sociedad tienen mucho que ver. Y es que uno de los puntos más graves, incluso más que la incidencia reportada en otros estudios, es el desconocimiento del fenómeno como tal, situación que lo ha hecho pasar como parte de los procesos de socialización de la escuela.

La visibilización de las diversas formas de agresión, sus actores, las causas y consecuencias que se perciben desde la perspectiva de los mismos, en dos centros escolares de la ciudad de Bogotá, ha permitido reflexionar acerca del clima de convivencia en la escuela. A pesar de haber ignorado este tipo de violencia escolar, conviene ahora centrar la atención en esta temática, no solo por el convencimiento de que es preciso tomar medidas para favorecer en los centros relaciones interpersonales positivas, sino porque los problemas reflejados en este estudio nos obligan a afrontar el tema.

Desde los estudios pioneros en los países escandinavos realizados por Olweus, muchos estudios se dedicaron a la consolidación de una definición del fenómeno Olweus, 1993; Ortega, 1994), para luego dedicarse al estudio de su incidencia (Olweus, 1996; Defensor del Pueblo, 1999; Serrano e Iborra, 2005), situación que sigue siendo objeto de preocupación si se tienen en cuenta los últimos estudios (Avilés y Monjas, 2005; Cerezo y Ato, 2005; Defensor del Pueblo de España, 2006; Informe Cisneros X, 2006).

En Colombia, en los últimos años también se ha observado la misma preocupación, aunque ciertamente en menor número, si se compara con otros países. La incidencia ha sido preocupación de estudios como los de Hoyos, Aparicio y Córdoba (2004), Chaux (2005), Chaux y Velásquez (2006). También se ha investigado el tema desde la perspectiva de los actores involucrados (Hoyos, Heilbron y Llanos, 2005; Heinsohn, Chaux y Molano, 2007). Y apenas recientemente en el país aparecen algunas perspectivas con modelos de intervención, como la propuesta de “Aulas en paz: estrategias pedagógicas” (Chaux, Bustamante, Castellanos y otros, 2007).

No obstante, en esta mirada se percibe que el país aún está en mora de ahondar en el problema. En otras latitudes, la abundancia de estudios y la consolidación de sus resultados ha generado una crecida interesante de investigaciones que le apuntan al diseño, desarrollo y evaluación de programas de intervención, los cuales han incidido en cierta tendencia a la disminución de la incidencia de ciertas formas de agresión entre pares.

Por ello se diseñó esta investigación descriptiva, de tipo mixto, que busca, desde la mirada cualitativa, y con el apoyo de la mirada cuantitativa, desde un enfoque paralelo, verificar el fenómeno en los contextos escolares de la ciudad, dar cuenta de sus formas y aportar elementos para su comprensión, con la convicción de que el estudio a profundidad sobre la situación de la violencia que viven los niños, niñas y adolescentes, puede generar un cambio real en la vida de dicho grupo poblacional, y por tanto en las formas de relación propias de una sociedad, que en el caso particular de nuestro

país, urge de una educación más humana, solidaria y sana, en abierta perspectiva de derechos.

De hecho, a partir de la expedición de la ley 1098 de 2006, el niño es considerado sujeto de derechos, esto implica la obligación de las instituciones escolares de garantizar su sano desarrollo. Las situaciones de intimidación escolar vulneran los derechos de protección, educación y participación atentando contra principios democráticos, toda vez que los modelos vividos en la escuela tienen altas probabilidades de ser reproducidos en la vida adulta.

La primera parte del estudio, es el resultado de la indagación efectuada por los integrantes de la Línea de Investigación en Niñez, y su consolidación se debe al equipo de investigadores que lideró este estudio específico acerca de la intimidación, pretendiendo hacer una aproximación conceptual al fenómeno de la intimidación escolar.

Se parte de la conceptualización del término violencia desde una perspectiva de derechos, para luego profundizar sobre la violencia en la escuela y de manera más específica en la intimidación escolar. La profundización del tema central es pertinente, pues prepara progresivamente hacia el encuentro con el capítulo del análisis de resultados, capítulo definitivo, en el que se recogen las dinámicas del fenómeno, su prevalencia, los perfiles de los actores, las causas y consecuencias que los mismos protagonistas refieren, ofreciendo una comprensión amplia de la dimensión de la problemática en los dos centros seleccionados para el estudio.

Se espera que este aporte continúe en el ejercicio de visibilización y profundización del fenómeno en el contexto colombiano, de forma que la escuela, la familia y la sociedad, opten definitivamente por abordarlo como una situación problemática que se presenta al interior de la escuela, y puedan así, asumir el reto de conocerlo y comprenderlo, para luego intervenir con estrategias claras y participativas que permitan enseñar a los niños, niñas, jóvenes y adultos que la intimidación escolar no es un juego y que no

se puede permitir su ocurrencia en la escuela, bajo el amparo de que es un patrón cultural del normal desarrollo humano.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La intimidación escolar tipo de violencia, por abuso de poder que se conoce también como maltrato o acoso escolar, lejos de ser una forma esporádica e intrascendente de interacción entre iguales, es un fenómeno altamente preocupante. Cada vez son más los niños, niñas y jóvenes quienes denuncian la intimidación escolar como una grave situación que tiene como trasfondo situaciones de agresión en el colegio. Creemos que este fenómeno no puede considerarse parte del común y normal desarrollo del adolescente. Numerosos estudios lo han relacionado con problemas emocionales y de conducta.

A partir de los años setenta ha venido creciendo el reconocimiento de este fenómeno examinando sus causas, su prevalencia y el impacto que tiene en el bienestar y desarrollo de la niñez. Investigaciones llevadas a cabo en varias latitudes del mundo, demuestran que la incidencia de la intimidación escolar ha ido incrementándose paulatinamente. Los primeros estudios la situaban en torno al 20%, los últimos, encuentran un índice cercano al 40% (Cerezo, 1999). Si se desglosan las cifras totales en países como España, el porcentaje de escolares involucrados de forma habitual en la dinámica de intimidación escolar se sitúa en torno al 15%, mientras que entre un 30% - 40% del alumnado manifiesta haberse visto envuelto alguna vez en situaciones de maltrato, bien como agresor, bien como víctima (Cerezo, 1999; Ortega, 1994; Avilés, 2002).

Este es un hecho bastante generalizado, percibido desde nuestra condición de educadores, que nos afecta por las diversas situaciones de agresión manifestadas al interior de nuestras instituciones educativas. Las relaciones entre pares en repetidas ocasiones se alteran generando

ambientes conflictivos en los que, insultos, amenazas, maltrato físico, exclusión social, perturban significativamente el clima de convivencia.

En Colombia se iniciaron los estudios a principios del nuevo milenio, y si bien existe ya un cuerpo importante de conocimientos, con trabajos consolidados e interesantes, falta todavía profundizar en su comprensión y extensión, permaneciendo inexploradas gran parte de sus causas y consecuencias y, en especial las alternativas para cambiar esta situación de manera que se prevenga y se actúe en concordancia con la promoción, defensa y garantía de derechos de los niños y adolescentes al interior de las instituciones educativas.

Sabemos de numerosos artículos académicos que en países como España, Chile, Francia, México, USA, China, entre otros, quieren hacer aportes significativos a la comprensión del problema, pero no alcanzan a tocar nuestra realidad, dado que hay categorías que no aplican a nuestras culturas y realidades socio económicas y políticas.

Por ello consideramos pertinente hacer una descripción y análisis del fenómeno de la INTIMIDACIÓN ESCOLAR ENTRE IGUALES EN DOS COLEGIOS DE BOGOTÁ, que permita determinar elementos claves de comprensión e intervención preventiva desde nuestro papel de educadores.

Las preguntas que surgen de dicho propósito son ¿Cómo se manifiesta la intimidación en el contexto de los colegios objeto de estudio? ¿Quiénes hacen parte del fenómeno y cómo se perciben a sí mismos?, ¿Cuáles son las causales de la intimidación que reportan las víctimas y los agresores? ¿Qué consecuencias trae este fenómeno tanto para la comunidad educativa en general como para los actores en particular?

## **2. JUSTIFICACIÓN**

La intimidación escolar, como ya se enunció, es un fenómeno de violencia entre pares que venimos percibiendo desde nuestro papel de observadores y educadores en los centros educativos en los que tenemos incidencia. Sin embargo, a pesar de ser un fenómeno común, denota graves situaciones de invisibilización, consciente o inconsciente, por parte de la escuela y de la sociedad en general.

Las relaciones interpersonales disfuncionales como la falta de respeto, la agresividad, la prepotencia, el abuso y los malos tratos de unos hacia otros, son en sí mismos un fenómeno social y psicológico que merece nuestra atención. Social, porque surge y se desarrolla en un determinado clima de relaciones humanas, que lo potencia, lo permite o lo tolera; y psicológico, porque afecta personalmente a los individuos que se ven envueltos en este tipo de situaciones.

Todos son parte del problema; tanto los niños, niñas y jóvenes que son cruelmente agresivos con otros, como los que son víctimas directas de la crueldad y la violencia de los agresores. Además, se convierten en víctimas del fenómeno, los muchachos y muchachas que están involucrados de forma indirecta como testigos. En su rol de observadores y sujetos pasivos de la violencia, se ven obligados a convivir en situaciones sociales donde este problema existe. De igual manera creemos que el profesorado y todas las personas que forman parte de la comunidad educativa ven alterada su función profesional y social cuando deben enfrentarse a situaciones que desbordan sus planes y deterioran las condiciones humanas en las que deben ejercer su actividad.

En nuestro papel de formadores percibimos cómo el complejo mundo de las relaciones sociales en el centro educativo, estructurado en microsistemas de influencia mutua, es el ecosistema en el que debe desarrollarse la función socializadora y educadora propia de la institución educativa. Nos centraremos en el microsistema, dado que las relaciones entre iguales en el aula influyen de manera decisiva la socialización, la interiorización de normas, la construcción de identidad, los procesos de enseñanza-aprendizaje y por ende el rendimiento académico de los niños, niñas y adolescentes. Estas relaciones se convierten en parte fundamental del desarrollo integral de la persona, yendo, incluso, más allá del alcance o pretensión de la escuela.

Cuando el sistema de relaciones de los iguales se configura bajo unas claves socialmente disfuncionales, en las que predomina el esquema dominio-sumisión, las actividades y los hábitos se hacen rituales sobre la ley del más fuerte. Si estos hábitos y rituales se prolongan en el tiempo, sus efectos se hacen sentir en el desarrollo psicológico, y terminan siendo verdaderamente negativos para la salud mental de los actores implicados: agresores, agredidos y testigos. Los vínculos interpersonales que crean los estudiantes entre sí contribuyen a la construcción del auto concepto, y a la valoración personal que se hace de él o autoestima. Cuando un niño, niña o joven es obligado a tener experiencias de victimización se deteriora la imagen de sí mismo y se daña su autoestima personal. Igualmente, creemos que cuando permitimos que un niño, niña o joven se convierta en un agresor permanente, en alguien sin escrúpulos morales que consigue amedrentar a otro, estamos permitiendo que se cree una imagen de sí mismo como un ser impune y amoral. Ambos son riesgos graves para el desarrollo social y moral.



Esta realidad nos lleva a la necesidad de ahondar en la intimidación escolar como fenómeno exclusivo de violencia entre pares, que afecta a las personas en sus dimensiones esenciales y merece ser abordado desde una perspectiva preventiva, como pretendemos en el presente estudio. La comunidad educativa debe plantear alternativas de intervención que mejoren el clima de convivencia escolar, incidiendo en la disminución de la violencia y en el favorecimiento de una cultura de paz en la que primen valores como el respeto y la tolerancia por la diferencia. Es necesario construir propuestas que procuren patrones de comportamiento para mejorar la interacción social de todos los sujetos implicados en la relación educativa.

Por las razones expuestas, este estudio pretende generar una mayor comprensión y análisis de la realidad del fenómeno, explícitamente en nuestro contexto, de forma que podamos intervenir en la escuela. La intimidación escolar debe abordarse como elemento clave para enseñar a los niños, niñas y jóvenes, que esas formas de ejercicio del poder no son admisibles, que las rechazamos y que son socialmente indeseables. De esta manera estaremos haciendo prevención contra la intimidación en otros ámbitos como en el trabajo y en general, en la sociedad.

Otro motivo que nos lleva a escoger esta temática es la defensa y protección de los derechos de la niñez. A partir de la expedición de la Convención de Derechos del Niño en el año 1989 en el ámbito internacional, y de la ley 1098 de 2006 en el ámbito colombiano, el niño es considerado sujeto de derechos, esto implica la obligación de las instituciones escolares de garantizar su sano desarrollo. Las situaciones de intimidación escolar atacan la dignidad e integridad de los niños y niñas, vulneran los derechos de protección, educación y participación atentando contra principios democráticos, toda vez que los modelos vividos en la escuela tienen altas probabilidades de ser reproducidos en la vida adulta.

Esta investigación reviste una especial importancia para nosotros por cuanto, en nuestra calidad de directivos de las instituciones objeto de estudio, la posibilidad de acceder a la población, el conocimiento previo que se tiene de ella y de sus contextos, así como el compromiso de buscar alternativas preventivas y de intervención constituyen una gran motivación y garantía de que el estudio sea un real aporte a las comunidades educativas de las que somos parte.

Por último, las diversas investigaciones nos invitan a continuar profundizando el fenómeno desde una perspectiva multidimensional. Esto implica que no sólo se aborde lo cuantitativo, rasgo común en la mayoría de estudios, sino que, a través de elementos de tipo cualitativo, se pueda ahondar en la tragedia personal que este fenómeno genera en quienes como víctimas, agresores o testigos lo padecen. Así, se podrá consolidar un diagnóstico apropiado de las realidades locales, que permita a los educadores y autoridades intervenciones más asertivas.

A partir del estudio en dos centros educativos del contexto local, se pretende un acercamiento a nuestra realidad y cultura para conocer la magnitud del fenómeno, sus implicaciones, y hacer un nuevo aporte a su caracterización en Colombia y particularmente en el Distrito Capital.

### **3. OBJETIVOS**

#### **OBJETIVO GENERAL**

Describir y comprender el fenómeno de la intimidación escolar o maltrato entre niños y niñas en de los grados 7°, 8°, 9°, en edades comprendidas entre los 11 y los 18 años en dos colegios del Distrito Capital.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Verificar la ocurrencia del fenómeno de la intimidación escolar entre pares en dos planteles educativos de Bogotá.
- Caracterizar las formas como se manifiesta el fenómeno en los colegios seleccionados y las causas que lo generan.
- Caracterizar a las personas que hacen parte del fenómeno en los colegios seleccionados y su forma de percibirlo.
- Describir las causas y consecuencias de la intimidación escolar, a partir de los comportamientos, reacciones y sentimientos que expresan las víctimas, agresores y testigos.

## **4. DERECHOS DE LA NIÑEZ**

### **4.1 Historia del Reconocimiento de los Derechos del Niño**

La preocupación por la niñez y la protección de sus derechos ha sido tema de análisis y debate en las diferentes comunidades y organismos a nivel mundial. Desde 1923 y ante el impacto de la Primera Guerra Mundial en la niñez, Eglantyne Jebb, fundadora de Save the Children, plantea la necesidad de “reclamar ciertos derechos para la niñez y trabajar para que sean reconocidos universalmente”. Ella resumió estos derechos en cinco puntos esenciales que redactó y difundió, hoy conocidos como Declaración de Ginebra. Su Declaración fue tomada como un acuerdo de la Asamblea General de la International Save the Children (Unión Internacional de apoyo a la Niñez) en 1923. El planteamiento fue recogido por la Sociedad de las Naciones (Liga de las Naciones) que la adoptó en 1924. En 1946, pasada la Segunda Guerra Mundial, durante una asamblea de Save the Children se definió como tarea persuadir a la Comisión Económica y Social de la recién formada Organización de las Naciones Unidas sobre la necesidad de acoger la Declaración de Ginebra como una Declaración de dicha organización. Esta se concreta en 1959 en la Declaración de los Derechos de la Niñez que reconoce la vulnerabilidad del niño, quien “ por la razón y la inmadurez mental necesita salvaguardas especiales y cuidado, incluyendo la protección apropiada legal antes y después del nacimiento”. Contiene 10 derechos que enuncian principios e intenciones generales pero que no constituyen obligación legal para los países firmantes.

En 1979 durante el año internacional del niño la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, creó un equipo de trabajo para coordinar

la reestructuración del documento que se presentó a los gobiernos de todo el mundo, el cual buscaba convertir la Declaración de 1959 en un tratado obligatorio a favor de la niñez. Durante una década una comisión debatió el articulado, sus conceptos y naturaleza.

El año de 1989 representa un acontecimiento en la historia jurídica de la infancia, se aprueba la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos de la Niñez, entendida como un acuerdo al que se comprometen los estados firmantes para asegurar a la niñez el cumplimiento de sus derechos, jurídicamente adquiere carácter de obligatoriedad.

Hoy el marco normativo de los Derechos de los Niños, comprende tanto la Convención como una serie de desarrollos anteriores y posteriores, a saber: Los convenios de La Haya sobre adopciones; el Convenio 182 de la Organización Internacional del Trabajo sobre las peores formas de trabajo infantil; el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la Venta de Niños, la Prostitución Infantil y la Utilización de Niños en la Pornografía; el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la Participación de Niños en los Conflictos Armados y el Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas, especialmente Mujeres y Niños, entre otros.

La Convención tiene una base conceptual en la que se apoya o desde la cual construye toda su normativa; se fundamenta en la “Nueva doctrina de protección Integral”, que constituye el nuevo paradigma de la niñez a escala mundial, y pretende sustituir a la vieja escuela de principios de siglo denominada “Situación Irregular”. Establece los derechos específicos de los niños, reconoce al niño como sujeto de derechos, es decir, son entes capaces de gozar de derechos y deberes humanos, teniendo como límites la autoridad de sus padres, tutores o responsables, las buenas costumbres y la ley. Se supera así la visión del niño como “incapaz” objeto de caridad o beneficencia, que lo reducía a receptor de servicios y medidas de protección.

Se convierte en persona que participa y aporta al cambio: los niños son los actores principales, los sujetos de intervención.

Por ser un tratado internacional de Derechos Humanos tiene carácter vinculante y de acuerdo con nuestras leyes, rango de norma constitucional. Crea una responsabilidad y la hace exigible bajo pena de denuncia y sanción. Establece objetivos para el cumplimiento de derechos, proporciona metas a largo plazo y claramente definidas. La sociedad vigila al estado, complementa su acción; es corresponsable.

Los Derechos de los Niños están sustentados en una serie de principios que constituyen un marco general esencial para su comprensión y aplicación, la mayor parte de ellos están incorporados a la Convención. Entre estos principios están:

*Igualdad- Universalidad-No discriminación*

Estos 3 principios están íntimamente relacionados. Como en todos los instrumentos de Derechos Humanos, se establece una titularidad universal, lo que quiere decir que todo sujeto en desarrollo (niño o niña) por el solo hecho de existir y desde el momento de su nacimiento, en cualquier lugar del mundo donde se encuentre, es titular de todos los derechos establecidos. Se prohíbe expresamente la discriminación por: raza, sexo, condición social o económica, credo, ideología, lengua u origen nacional tanto del niño como de sus padres, tutores o familiares.

Todos los niños y adolescentes son iguales en su calidad de personas titulares de los derechos y en su ejercicio y restablecimiento. Todos son igualmente dignos y así mismo tienen las mismas responsabilidades y el mismo derecho a la libertad y la autonomía progresiva. El planteamiento de los derechos de los niños busca además romper una discriminación histórica, la que se da por causa de la edad, que ha hecho que los más jóvenes sean de los grupos menos aventajados y no se les reconozcan los derechos establecidos para todas las personas, que en la práctica son generalmente asumidos como derechos de los adultos.

Un medio privilegiado que promulga la Convención para el logro de la igualdad es el derecho a la educación, se establece un nivel mínimo al que deben tener acceso todos los niños, así como la posibilidad de ingreso a niveles educativos superiores. Los fines de la educación van dirigidos al desarrollo integral de las capacidades del niño y a "preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena", (Art.29 Convención sobre los derechos de los niños y niñas) con lo que se busca que las nuevas generaciones asuman la igualdad y la no discriminación como valores éticos centrales, rompiéndose el círculo de inequidad e intolerancia que tanto contribuye a que no se respeten los Derechos Humanos.

La exigibilidad de los derechos es igualmente universal: Todos y cada uno de ellos son exigibles, sin ninguna discriminación, tanto por parte de los niños como del resto de la sociedad. Ahora, la no discriminación exige una igualitaria protección de los derechos de los niños, atendiendo a sus particularidades, lo que lleva a desarrollar estrategias de protección y compensación para los niños que se encuentran en mayor vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso a los derechos.

#### *Interés superior del niño*

Desde antes de la firma de la Convención, venía creciendo en el mundo la aceptación del planteamiento sobre la forma como deben ser considerados los niños en la sociedad. La conocida expresión "los niños primero" es ejemplo de este cambio de perspectiva desde la cual los niños deben ser sujetos privilegiados.

Es esto lo que retoma la Convención cuando plantea el principio del interés superior del niño cuyo contenido se ha ido desarrollando en la medida en que se avanza en el tema de los derechos, es la forma de expresar que no puede haber un interés superior a la vigencia efectiva de los derechos del

niño. Así, ni el interés de los padres, ni el de otros adultos, ni el del Estado, puede ser el prioritario, cuando se toman decisiones que afectan a los niños.

Es importante aclarar que el principio no está formulado en términos absolutos y dado que los derechos de los niños no se ejercen aisladamente de los derechos de otras personas, este interés no es excluyente, sino prioritario; no se pretende confrontar con los derechos de otras personas.

Este principio es de una gran amplitud, obliga a nivel macro tanto al poder judicial, como al ejecutivo y legislativo; a nivel micro a todas las autoridades e instituciones públicas y privadas, a los padres y a las personas responsables del cuidado de los niños. Se convierte así en norma, en caso de los conflictos jurídicos (los fallos deben ser los que más favorezcan la vigencia de sus derechos); en una orientación política para la formulación de políticas públicas o acciones del estado, en la asignación del gasto público (hay que tomar prioritariamente las medidas que promuevan y protejan los derechos de los niños) y en una guía para las decisiones que tomen padres, tutores y cuidadores. (las relaciones paternas y el cuidado de los niños se deben orientar de acuerdo con su interés superior, estando el ejercicio de la autoridad limitado por éste).

Visto de otra manera significa que no existe ninguna justificación valedera para que el Estado, la sociedad o la familia incumplan o violen los derechos de los niños. Este principio se complementa con el derecho del niño a expresar su opinión o punto de vista, en todos los asuntos que le afecten. Los niños tienen el derecho a opinar sobre qué es lo que más les conviene.

### *Autonomía*

En contraposición al argumento tradicional en nuestras culturas acerca de la carencia de autonomía de los niños; este principio dice que ellos desarrollan una autonomía progresiva en el ejercicio de sus derechos, acorde con la evolución de sus facultades.



La autonomía progresiva en el ejercicio de sus derechos se constituye en el marco para entender las funciones del Estado y la familia en la promoción del desarrollo integral del niño. Los padres no tienen entonces poderes ilimitados, sino funciones delimitadas que buscan lograr el ejercicio autónomo progresivo de sus derechos por parte de los niños.

La crianza y la educación se deben entonces orientar hacia el logro de esta autonomía progresiva. Este principio es clave al entender la responsabilidad especial de los adolescentes ante la ley penal o el reconocimiento de los derechos de participación y libre expresión.

#### *Participación*

El principio de la participación significa que los niños son participantes activos en el ejercicio de sus derechos y no receptores pasivos de los mismos. Tienen el derecho a ser escuchados y tenidos en cuenta, así como a expresar libremente su opinión sobre el ejercicio de sus derechos y la vida personal, familiar y social.

#### *Corresponsabilidad*

Como lo dice la Constitución Nacional “la familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos”. Los tres son corresponsales activos y complementarios en el respeto de los derechos de los niños.

La responsabilidad fundamental de la familia como nicho protector básico en respetar los derechos de los niños y formarlos en una cultura de respeto de los derechos de los demás, se ve complementada por la responsabilidad de la sociedad entera. Las organizaciones sociales deben generar espacios de democracia donde se permita el pleno desarrollo de los niños. Las instituciones del estado complementan a los dos anteriores en sus funciones e intervienen cuando es preciso defender los derechos de los niños, ya sea porque la familia y la sociedad no tienen la capacidad o no cumplen sus funciones, o porque éstos han sido vulnerados.

### *Integralidad*

Los niños son seres integrales socio – psico -biológicos, son los adultos encargados de su atención quienes los miran fragmentadamente. Sus necesidades también son integrales, no se puede aislar su necesidad de afecto o protección, de las de alimentación, cuidado o reconocimiento.

Los derechos son igualmente integrales e interdependientes. Que se respeten los derechos a la salud y educación, en los que ha avanzado la mayor parte de estados, no es suficiente para la vigencia plena de los mismos. La función del estado tiene que ir mucho más allá; igualmente la función de la familia no se limita a garantizar el derecho a la comida, al vestido o a la educación, sino que también debe abarcar la integralidad del sujeto.

Derivado de lo anterior, las intervenciones dirigidas al respeto de sus derechos también deben ser integrales, más cuando alguno o varios de ellos han sido vulnerados. Esto exige estrategias interdisciplinarias, coordinaciones íterprogramáticas e intersectoriales, así como coordinación entre la sociedad civil, el sector privado y el sector oficial, con objetivos comunes.

Surge entonces el concepto de protección integral, referido a la exigencia del restablecimiento de todos y cada uno de los derechos, cuando han sido vulnerados o amenazados

### *Prevalencia*

La prevalencia es un principio que está consignado en la Constitución Nacional y se constituye en un desarrollo con respecto a lo planteado en la Convención, al determinar que en una confrontación de derechos, los de los niños prevalecen sobre los de los demás miembros de la sociedad.

Establece para el Estado y la sociedad la prioridad de los derechos de los niños en todas sus decisiones, lo que va más allá de la obligación de respetarlos y hacerlos efectivos. De aplicarse plenamente el principio de la prevalencia, cambiarían las prioridades políticas, económicas y sociales del

país, colocando ahora sí, en un primer lugar a la niñez. (“Los derechos del Niño”. Ernesto Durán.)

#### **4.2 VIOLENCIA Y DE DERECHOS DE LA NIÑEZ**

Si bien, el reconocimiento de las obligaciones de derechos humanos para eliminar la violencia contra la infancia se ha intensificado con la adopción y ratificación, casi universal, de la *Convención sobre los Derechos del Niño* (CDN), que en su artículo 19 determina la obligación del estado de proteger a los niños contra “Toda forma de perjurio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual”. Es preocupante la invisibilización que se hace de los niños, niñas y adolescentes; el irrespeto por su dignidad e integridad física, y la carencia de acciones que prevengan toda forma de violencia contra ellos.

Es así como la existencia de actos violentos contra la población infantil es visible en todos los Estados, cruza las fronteras culturales, las diferencias de clase, educación, ingreso, origen étnico y edad. Los informes de Naciones Unidas indican que concurre una preocupante tolerancia social a la violencia contra la niñez, ante la cual no se pronuncian ni la sociedad civil, ni los actores políticos. Así lo expresa el estudio mundial sobre la violencia contra la niñez de Naciones Unidas (2006) “En contra de las obligaciones que exigen los derechos humanos y de las necesidades de desarrollo de los niños, la violencia contra éstos está socialmente consentida en todas las regiones, y frecuentemente es legal y está autorizada por el Estado”.

Sin embargo, millones de niños y niñas en nuestro continente viven bajo temor de ser víctimas de violencia en la casa, en la escuela y en la calle, una violencia física y psicológica que se traduce en torturas, tratos o penas inhumanos o degradantes, humillaciones, castigos físicos, abuso sexual, explotación sexual, trata y tráfico de personas. Situaciones que, ni siquiera en el ámbito escolar, recinto de formación y crecimiento personal e

intelectual, se han podido controlar o erradicar, pues los abusos se manifiestan, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes.

El Informe del estudio mundial sobre la violencia contra la niñez, de las Naciones Unidas (2006) muestra claras incoherencias entre los compromisos y pactos firmados por los Estados partes y la situación de vulnerabilidad de los derechos de la niñez. “Los siguientes ejemplos muestran el alcance de la violencia contra los niños:

- La OMS ha calculado, basándose en un número limitado de datos a nivel nacional, que alrededor de 53.000 niños murieron en todo el mundo como consecuencia de homicidios en el año 2002.
- En documentos elaborados en numerosos países de todas las regiones del mundo se señala que entre un 80% y un 98% de los niños sufren castigos corporales en el hogar y que un tercio o más de ellos recibe castigos corporales muy graves aplicados con utensilios.
- La OMS calcula que 150 millones de chicas y 73 millones de chicos menores de 18 años tuvieron relaciones sexuales forzadas o sufrieron otras formas de violencia sexual con contacto físico en 2002”.

Todos los hechos mencionados, son perpetrados en la mayoría de los casos por adultos. Son los padres, familiares, autoridades quienes se ven comprometidos en situaciones de injusticias, intolerancia, maltrato y violencia contra la niñez.

Es necesario seguir avanzando en el análisis de estas temáticas desde los ámbitos sociales, políticos, educativos y académicos con el fin de posicionar el tema de niñez desde lo local y nacional; de esta manera se podrán generar planes y programas tendientes a mejorar su situación.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha clasificado la violencia según el autor del acto violento en: violencia dirigida contra uno mismo, violencia interpersonal y violencia colectiva. La violencia dirigida contra uno mismo comprende los comportamientos suicidas y las autolesiones. La violencia interpersonal se divide a su vez en violencia intrafamiliar (sucedida

entre miembros de la familia o compañeros sentimentales, incluye el maltrato infantil, violencia contra la pareja, maltrato de ancianos) y violencia comunitaria (producida entre individuos no relacionados entre sí y que pueden conocerse o no, incluye la violencia juvenil, actos violentos azarosos, las violaciones y agresiones sexuales por parte de extraños, y la violencia en establecimientos como escuelas, lugares de trabajo, prisiones y residencias de ancianos). La violencia colectiva es la ejercida por personas que se identifican a sí mismas como miembros de un grupo que se manifiesta frente a otro grupo o conjunto de individuos, con el fin de lograr objetivos políticos, económicos o sociales (incluye conflictos armados, genocidio, represión y otras violaciones de los derechos humanos, terrorismo, crimen organizado). La violencia interpersonal y comunitaria que abarca los ámbitos familia y escuela es tema de interés especial para este estudio, por tanto, haremos referencia a ellas en forma general como parte introductoria al tema de la intimidación escolar.

Antes de continuar desarrollando el fenómeno de la violencia escolar, conviene detenerse un momento, a fin de adentrarse en la definición del término violencia, cuyo significado, alcances y manifestaciones, adquiere matices desde las diferentes disciplinas. Las definiciones van desde lo social, psicológico, pasando por otros ámbitos como la salud y las leyes.

Para la Psicología Social el concepto de violencia designa, normalmente, el conjunto de actos considerados violentos; en este contexto aparece el término violencia escolar, violencia familiar, violencia juvenil, etc. También se relaciona a una estructura social o a determinadas formas de interacción entre personas o grupos. Es el caso del concepto de violencia sistémica o también de violencia estructural.

A partir de la declaración de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en Ginebra (1996), la violencia comienza a considerarse como uno de los

principales problemas de la salud pública en todo el mundo. En su “Informe Mundial sobre Violencia y Salud” (2002) definió la violencia como

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, 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. (OMS, 2002)

De acuerdo al Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas (2006) “el uso de la fuerza física o el poder” comprende e incluye la negligencia y cualquier tipo de abuso físico, sexual o psicológico, el suicidio y otros actos auto-abusivos; definición que, en síntesis, cubre una amplia gama de consecuencias, incluyendo el daño psicológico, carencias e inadecuado desarrollo.

#### **4.2.1 Ámbito Familiar**

La familia ha sido considerada desde siempre como la institución natural en la que todo ser humano crece y se desarrolla en forma armónica como persona. Es el escenario que, por naturaleza, brinda a todo ser humano las condiciones para su desarrollo integral de acuerdo con la dignidad humana. Es el primer y principal espacio donde se recibe protección, cuidado, afecto, educación, principios que serán el sustrato desde el cual cada individuo se aprovisiona para enfrentar el mundo.

Además de institución natural, desde los marcos legales y constitucionales se le atribuye a la familia la corresponsabilidad de atención, cuidado y protección de los niños, niñas y adolescentes. En el caso colombiano, el código de infancia y adolescencia, ley 1098 de 2006, en sus artículos 14, 15, 18, 22, 33, y 39 entre otros, especifica las obligaciones de la familia para asegurar la satisfacción de sus derechos.

Pese al interés de instituciones gubernamentales, privadas, eclesiásticas, académicas de promover la familia como ámbito para asegurar el desarrollo

armónico de los niños, niñas y adolescentes, cada día son más comunes los casos en que se evidencia la vulneración de los derechos de la niñez por parte de sus miembros.

Las leyes tienen también en cuenta estos casos y legislan sobre ellos. El artículo 18 de la ley 1098 del 2006 sobre el Derecho a la integridad personal determina:

Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a ser protegidos contra todas las acciones o conductas que causen muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico. En especial, tienen derecho a la protección contra el maltrato y los abusos de toda índole por parte de sus padres, de sus representantes legales, de las personas responsables de su cuidado y de los miembros de su grupo familiar, escolar y comunitario.

Para los efectos de este Código, se entiende por maltrato infantil:

Toda forma de perjuicio, castigo, humillación o abuso físico o psicológico, descuido, omisión o trato negligente, malos tratos o explotación sexual, incluidos los actos sexuales abusivos y la violación y en general toda forma de violencia o agresión sobre el niño, la niña o el adolescente por parte de sus padres, representantes legales o cualquier otra persona.

De igual manera, el artículo 39 prevé sanciones contra cualquier forma de violencia en la familia.

El informe del estudio de la violencia contra los niños de las Naciones Unidas (2006), evidencia cómo en el seno de la familia se vulneran los derechos fundamentales, referidos a la integridad física y la dignidad humana. Diversos tipos de violencia se ejercen contra la niñez: castigos corporales crueles y humillantes (violencia física); las injurias, insultos, amenazas (violencia emocional); violencia sexual, abandono y prácticas tradicionales nocivas como la mutilación. Adicionalmente, menciona el informe el significativo número de niños que a diario presencian agresión y maltrato entre sus padres.

Son graves las consecuencias que para víctimas, agresores, y la sociedad en general deja cualquier tipo de violencia. La violencia psicológica produce

traumatismos que dependiendo de la intensidad del acto violento podrán tener consecuencias inmediatas o se irán acentuando, creciendo y consolidando en el tiempo. En los casos de víctimas de la primera infancia, se generarán además trastornos del desarrollo físico y psicológico que pueden desembocar en fugas del hogar, embarazo adolescente y prostitución. En el ámbito de la educación aumentará el ausentismo y la deserción escolar, los trastornos de conducta y de aprendizaje y la violencia.

Los niños o niñas que sin haber sido víctimas directas de la violencia la han presenciado como testigos sufrirán de igual forma riesgos de alteración de su desarrollo integral, sentimientos de amenaza, dificultades de aprendizaje y socialización, adopción de comportamientos violentos con los compañeros, mayor frecuencia de enfermedades psicosomáticas y otros trastornos psicopatológicos secundarios.

A largo plazo presentarán una alta tolerancia a situaciones de violencia y probablemente serán adultos maltratadores en el hogar y/o violentos en el medio social ya que es el comportamiento que han interiorizado como natural en su proceso de socialización primaria, lo que llamamos violencia transgeneracional. Diversos estudios lo han demostrado; Bandura(1973) afirma que los niños y niñas imitan espontáneamente los mismos comportamientos violentos que observan en los adultos; así mismo, Lidell (1994) y Fry (1988), citados por Chauv,(2003) realizaron estudios con poblaciones de África y México respectivamente arrojando resultados similares en cuanto a la tendencia de los niños en el desarrollo de conductas agresivas cuando, durante su crecimiento, han sido víctimas o testigos frecuentes de hechos violentos. Sin embargo, esta afirmación no puede ser generalizada

En otros ámbitos de la realidad social los modelos violentos en el contexto privado generan un problema de seguridad ciudadana, al aumentar la violencia social y juvenil, las conductas antisociales, los homicidios, lesiones y los delitos sexuales. La economía se ve afectada al incrementarse el gasto



en los sectores salud, educación, seguridad y justicia y al disminuir la producción.

La violencia intrafamiliar es un problema social, afecta un alto porcentaje de niños, niñas y adolescentes, les vulnera sus derechos fundamentales, atentando contra su bienestar, su desarrollo personal y su interacción.

Cabe entonces preguntarse ¿de qué manera los Estados partes que firman tratados de protección a la niñez cumplen con los compromisos adquiridos? Ante estas realidades, ¿qué políticas se implementan en pro de la construcción de familias estables, armónicas que aseguren el bienestar y desarrollo integral de la niñez? Al respecto una de las recomendaciones del informe de Naciones Unidas 2006 sobre la violencia contra los niños dice:

Los Estados tienen la responsabilidad primordial de hacer que se respeten los derechos de los niños a la protección y al acceso a los servicios, y prestar apoyo a la capacidad de las familias para proporcionar cuidados a los niños en un entorno seguro.

Como dijera Nelson Mandela, al final del prólogo del *Informe Mundial sobre la violencia y la salud (2002)*:

A nuestros hijos, los ciudadanos más vulnerables de cualquier sociedad, les debemos una vida sin violencia ni temor. Para garantizarla hemos de ser incansables en nuestros esfuerzos por lograr la paz, la justicia y la prosperidad no sólo para los países, sino también para las comunidades y los miembros de una misma familia. Debemos hacer frente a las raíces de la violencia. Sólo entonces transformaremos el legado del siglo pasado de lastre oneroso en experiencia aleccionadora.

#### **4.2.2 Ámbito Escolar**

Según reportes del historiador Mario Alighiero Manacorda (2005), en la historia de la educación la violencia no ha sido nunca algo que haya sorprendido demasiado. Hay constancias acerca de las prácticas educativas en las primeras civilizaciones, que indican que los castigos corporales eran un instrumento bastante generalizado y aceptado para inculcar disciplina sin

cuestionamientos. A su vez, también parecían serlo las venganzas de los escolares. Y en la actualidad este sigue siendo un fenómeno generalizado y agravado por la coexistencia de una sociedad violenta, en la que la agresión penetra y traspasa todo tejido social, inclusive el de la escuela.

Ahora bien, es cierto que la sociedad se refleja en la escuela, y por lo tanto, se puede considerar como una caja de resonancia de lo social, lo que contribuye a comprender el fenómeno de la violencia en dicho escenario; pero es imprescindible reconocer que la situación es aún más compleja. Marginalidad, pobreza, exclusión y otras problemáticas sociales, están asociadas de manera significativa con el incremento de la violencia.

No se puede negar que los sujetos agresivos que conviven en la escuela son individuos que han transitado a través de historias personales en las que han aprendido ese tipo de respuestas frente a otras posibles. Todos esos factores tienen una influencia irrefutable en los fenómenos de agresividad en general y en ámbitos particulares.

La violencia, según un estudio sistemático realizado por la UNESCO en Brasil, afecta profundamente el ambiente escolar, reduce el rendimiento de los y las estudiantes y cuerpo docente, deteriora las relaciones, incide sobre el abandono y la expulsión escolar.

Entre los factores que pueden generar violencia se señalan medidas disciplinarias, actos agresivos entre alumnos, alumnas y profesores, grafiti, daños físicos a la escuela, reglas de organización poco explícitas, falta de recursos humanos y materiales, bajos salarios de cuerpo docente y administrativo, falta de diálogo entre las personas que componen el ambiente escolar, falta de comunicación entre las familias y la escuela. En esta enumeración puede verse que no se entiende el problema como una cuestión simplemente de actitudes recíprocas, sino como una interrelación compleja de todos los factores que pueden producir malestar.

El estudio mencionado, de UNESCO en Brasil, ha adoptado una definición de la violencia que no la reduce a los actos de agresión física, sino que

incluye otros elementos psicológicos o simbólicos que permiten concluir que no se trata solo de una modalidad de violencia juvenil. Al respecto afirman que la violencia en la escuela debe ser vista como el resultado de tres tipos de variables: institucional, social y comportamental, de igual manera señalan que los castigos corporales, psicológicos y la violencia sexual son formas de violencia presentes en la escuela.

Desde el punto de vista real y no sólo formal, es muy difícil determinar cuál es la extensión del uso de castigos corporales en las escuelas y centros de educación formal. Pero se trata efectivamente de una violación a los derechos humanos sobre la cual no parece haber información suficiente que permita afirmar la gravedad y frecuencia de tales acciones o si se trata de una conducta marginal y ocasional. Lo que parece existir con mayor frecuencia, a juzgar por opiniones expresadas por los estudiantes, es el maltrato psicológico expresado en los insultos, amenazas y trato humillante por parte de los profesores y de sus propios compañeros.

Se reportan diferencias significativas entre los países, existen conductas que van desde la violencia de tipo psicológico, hasta situaciones en que el castigo corporal es una práctica cotidiana por parte de las y los educadores, ejercida cuando las y los estudiantes presentan incumplimiento de sus responsabilidades académicas o ante determinadas conductas en el aula. Los maltratos ejercidos por las y los docentes, son principalmente hacia los alumnos de preescolar y nivel básico, mientras que a los mayores, se les aplica sanciones de carácter verbal y disciplinario.

Otra forma de violencia, es la discriminación por situaciones de pobreza, en la que las y los docentes emiten expresiones descalificadoras, burlas e inclusive hasta la prohibición del ingreso al recinto educativo por no tener el uniforme o no contar con todos los materiales educativos solicitados.

La violencia sexual es identificada como una forma de violencia particularmente por las niñas y adolescentes. Esta violencia sexual expresada en acoso y chantaje sexual se encuentra vinculada a la promoción

de grado o a las calificaciones. Señalan que el acoso sexual lo viven tanto adolescentes mujeres como hombres; sin embargo, la referencia la realizan adolescentes mujeres.

*La Encuesta Global de Salud en la Escuela (2006)* llevada a cabo en una amplia gama de países en desarrollo, demuestra que entre 20% y 65% de los niños, niñas y adolescentes en edad escolar, informaron haber sido intimidados verbal o físicamente en su escuela en los treinta días precedentes a la entrevista y tasas similares de intimidación han sido encontradas en los países industrializados. Los grupos de niños y niñas menores perciben el uso permanente de la violencia hacia ellos ejercido por parte de otros estudiantes que abusan de su condición de mayores. Se señala también como violencia la imposibilidad de expresar ideas y opiniones en el aula, y el maltrato verbal ejercido por las y los compañeros de curso.

Lo anterior pone en evidencia la existencia de sistemas de aprendizaje institucionalizados, en los que la violencia, el castigo corporal, la sanción psicológica y el acoso sexual son instrumentos cotidianos que se manifiestan en prácticas culturales de abuso hacia los niños, niñas y adolescentes.

Ante la problemática en general, se hace prioritario que las políticas públicas sobre niñez y adolescencia, y la interacción de los agentes del Estado con la población infantil partan de la premisa fundamental de que los niños y las niñas son titulares de derechos humanos. Las políticas estatales deben dirigirse a la garantía y protección de los derechos fundamentales y a la creación de oportunidades de vida digna, en la que se articulen esfuerzos en la prevención de la violencia, sobre la cual se reconoce el nefasto impacto en la salud física y mental de los niños, niñas y adolescentes durante toda su vida.

## **5. MARCO GENERAL SOBRE VIOLENCIA ENTRE PARES EN LA ESCUELA**

La violencia escolar se presenta de diversas maneras teniendo en cuenta la complejidad de la escuela; el fenómeno varía de acuerdo con diferentes factores: actores, currículo y contexto entre otros. Desde la perspectiva de los actores se evidencia violencia entre profesores vs. alumnos, profesores vs. profesores, personal administrativo y operativo vs. alumnos o viceversa; acudientes vs. alumnos; acudientes vs. profesores, y la que interesa a nuestro estudio, alumnos vs. alumnos.

Alrededor del currículo podrían mencionarse algunos elementos, como falta de flexibilidad, entornos no democráticos, contenidos alienantes, políticas de sanciones, ausencia de espacios de participación y estrategias de solución de conflictos.

Interesa aquí concretar lo relacionado con la violencia entre pares; en este sentido, la intimidación escolar, en ocasiones, se presenta como un fenómeno clasificado dentro de la conducta agresiva; para otros, es un tipo de violencia característico del contexto escolar.

Según el informe mundial de violencia de 2006:

La violencia en las escuelas también se produce en forma de peleas y acoso entre estudiantes. En algunas sociedades el comportamiento agresivo, incluidas las peleas, se percibe como un problema menor de disciplina. El acoso entre compañeros a menudo está ligado a la discriminación contra los estudiantes de familias pobres o de grupos marginados por su etnia, o que tienen características personales especiales (por ejemplo su aspecto, o alguna discapacidad física o mental. (Informe mundial de violencia 2006)

El informe del centro Reina Sofía sobre violencia entre compañeros en la escuela (2005) en su prefacio aclara la necesidad de “distinguir entre violencia escolar puntual y frecuente, y entre estos tipos de violencia y el

acoso propiamente dicho. El acoso escolar (llamado en inglés “bullying”) no es simplemente una forma de violencia escolar persistente. Es más que eso”.

De igual modo, el estudio del Defensor del Pueblo (2006) señala en su introducción: “Es importante insistir antes de pasar a una valoración general de los resultados obtenidos, que el objeto del trabajo no ha sido el problema de la violencia escolar en todas sus vertientes sino un aspecto específico de ella –aunque quizás el más relevante- cual es el maltrato entre iguales por abuso de poder”.

Peter Smith (2002) en “Definición, tipos y expansión del bullying y la violencia escolares”, plantea también la necesidad de establecer la diferenciación de las acepciones que se determinan para el término violencia y bullying. Al respecto parte de tres definiciones de violencia: Encarta, O.M.S y Olweus, las que compara, encontrando entre ellas algunas semejanzas y diferencias. Después de los rastreos de información encuentra que paradójicamente la definición de bullying está más consensuada en lo que atañe a violencia. Sin embargo en varios apartes del artículo al utilizar “violencia y bullying”; “agresión o bullying” pareciera que existen uno y otro; o que son sinónimos. Finalmente afirma que a pesar de no ser fácil solventar las diferencias entre las concepciones de violencia se debe “ser muy claros acerca de lo que queremos decir en cada caso particular y cada colegio particular, y eso es importante en términos de claridad”.

Desde la concepción de violencia como una forma de agresión, hay también numerosos autores y estudios. Entre los que se toman como referencia, Dan Olweus en “Acoso escolar, bullying, en las escuelas: hechos e intervenciones” hace claridad al respecto al argumentar que la violencia debe definir como un comportamiento agresivo en el que el agresor utiliza su propio cuerpo u otro objeto para causar a otro daño o lesión de alguna gravedad.

El significado que da el diccionario de “violencia” es muy similar aun cuando implica el uso de la fuerza o del poder físico. La definición de delitos

violentos en la ley criminal (incluyendo el homicidio, ataque grave, robo y violación) se basa también en un concepto muy relacionado. Comparado con el acoso escolar la violencia es, en consecuencia, una subcategoría dentro del comportamiento agresivo pero con sus características especiales”

Otro ejemplo de esta tendencia es el de Fuensanta Cerezo en “Conductas agresivas en la edad escolar” (1997) afirma: “La conducta agresiva que se manifiesta entre escolares se conoce, internacionalmente, con el nombre de “fenómeno bullying”. Es una forma de conducta agresiva”.

Podría continuarse con reportes de estudios sobre los significados de los términos violencia, agresión y bullying, pero sobretodo interesa, como bien lo expresaba Smith, dejar claro desde qué perspectiva se abordan los diferentes estudios. En este caso, la intimidación se aborda desde la perspectiva de derechos de los niños, niñas y adolescentes en la que toda forma de violencia se considera como vulneración de los mismos.

Este tipo de violencia escolar se evidencia en las distintas formas de agresión entre pares, en la que se vulneran el derecho a la dignidad, a la integridad moral y física, a construir su propia vida, a la diversidad y a la diferencia entre otros.

Tal como lo afirma Olweus (1998), la intimidación escolar es una cuestión fundamental de derechos humanos. “(...) es un derecho humano fundamental para un niño el hecho de sentirse seguro dentro de la escuela, y se le ha de evitar la opresión y la humillación repetitiva que implica el acoso escolar.”

## **5.1 Agresividad**

La claridad conceptual acerca de agresividad, cobra importancia en este estudio dado que la intimidación escolar se expresa bajo distintas formas de agresión. No hay unanimidad en torno al concepto de agresividad; diversas teorías le dan alcances y orígenes diferentes. Fuensanta Cerezo en su

estudio “Conductas agresivas en la edad escolar” (1997) hace un recorrido por aquellas que han tenido mayor aceptación y difusión. Por ser teorías que han sido expresadas por diversos autores, se citan tal como aparecen en el texto de Cerezo.

En un extremo podrían ubicarse las teorías que consideran la agresión como un instinto natural alimentado por una energía biológica e inagotable. En muchas ocasiones no necesita de un estímulo externo para que se produzca una reacción violenta, sino que esta reacción podría producirse en la medida que hubiere suficiente acumulación de esa energía biológica; esta teoría originaria de Williams James más adelante fue ampliada por Freud quien relaciona ese instinto con el instinto sexual, considerándolo como impulso innato.

Frente a estas posturas otros estudiosos consideran la conducta agresiva como resultado del aprendizaje de hábitos no apropiados. Ellos manifiestan que la agresión, como cualquier tipo de comportamiento, se aprende simplemente sobre la base de buscar la ventaja óptima posible para uno, y que, en la medida en que produzca beneficios o sea recompensado o aplaudido éste se refuerza.

En estas posiciones se plantea la controversia de lo innato y lo adquirido, del peso que tiene la herencia o el ambiente. Yela (1978), citado por Cerezo, considera que estos aspectos son interdependientes y que no pueden darse el uno sin el otro. La conducta es la interacción de un organismo vivo, genéticamente dotado, y su ambiente. La psicología se ocupa de la conducta. No es extraño que el influjo del ambiente y la herencia en la conducta sea un tema capital y constante en la ciencia psicológica.

No obstante, que el debate continúa, hoy se considera que el concepto de agresión es una construcción social, en la cual juega un papel determinante la cultura. Se estudian los factores que más decisivamente intervienen en la formación y desarrollo de las conductas agresivas de los niños a partir del



clima socio-familiar, las relaciones en el aula, el papel de los medios de comunicación en relación con la violencia y algunos rasgos de personalidad. Cerezo cita el Manifiesto de Sevilla sobre la violencia redactado por la comisión española de la UNESCO 1989 en el que se concluye que:

Es científicamente incorrecto decir que tenemos una tendencia innata a la guerra por ser producto de la evolución animal (...).

Es científicamente incorrecto decir que la guerra o cualquier otra conducta violenta están genéticamente programadas en el ser humano. Es evidente que los genes están involucrados en todos los niveles de funcionamiento del sistema nervioso ya que proporcionan el potencial de desarrollo; pero éste sólo es actualizado en conjunción con el ambiente ecológico y social (...). Así pues, los genes, aún estando implicados en la formación de la conducta, no por ello la determinan. Es científicamente incorrecto decir que los seres humanos tienen el cerebro violento. Ciertamente disponemos de un aparato neurológico capaz de actuar violentamente, pero esto no sucede automáticamente, sino que debe ser activado por estímulos internos o externos. El cómo actuamos está inducido por cómo hemos sido condicionados y socializados. De manera que no existe nada en nuestra neuro-psico-biología que nos incite a reaccionar violentamente.

Es científicamente incorrecto decir que la guerra es producto del instinto o de una motivación simple (...). La biología no condena a la humanidad a la guerra. (Cerezo, 1997, p.19).

Berkowitz (1993) divide en dos grandes áreas las teorías que han tratado de explicar y dar solución al problema de la agresividad:

*Teorías activas:* aquellas que proponen el origen de la agresión en los impulsos internos del sujeto (causas endógenas).

*Teorías reactivas:* Las que consideran el origen de la agresión en el medio que rodea al sujeto, la agresión se da como reacción de emergencia frente a sucesos ambientales o hacia la sociedad (causas o factores exógenos).

Otro intento de clasificar las teorías en torno a la agresividad fue realizado por Mackal (1983) teniendo como base el elemento que se considera determinante para su formulación y llegó a establecer seis grupos:

*Teoría Clásica del dolor:* El ser humano procura sufrir el mínimo de dolor; ante un estímulo adverso, se responde con agresividad. Esta teoría está basada en el condicionamiento clásico de Pavlov (1963). Cuando el individuo se siente amenazado reacciona agresivamente anticipándose a cualquier posibilidad de dolor.

Investigaciones más recientes (Delgado 1976) han encontrado que en el cerebro existen centros del placer y del dolor y que hay una diferencia entre hombres y mujeres en el umbral de tolerancia al dolor, siendo ellas más resistentes lo cual explica que por su menor tolerancia los hombres tengan más reacciones agresivas que las mujeres.

*Teoría de la frustración:* Explica la conducta agresiva como respuesta a un estado de privación. Estudios de la universidad de Yale (Dollard, Miller y colaboradores 1938), afirman que cualquier acción agresiva puede ser atribuida, en última instancia a una frustración previa. Frustración entendida como barrera externa que impide alcanzar al individuo su meta deseada (concepto tradicional), o como una reacción emocional interna que surge ante la contrariedad; según Berkowitz (1993), el estado generado es como una red de sentimientos concretos, de respuestas expresivo-motoras, pensamientos y recuerdos, todos tan organizados que, la activación de cualquier componente, tiende a extenderse, activando otras partes con las que está vinculado, generando así una movilización general de todo el organismo.

Varios autores han ahondado en la agresividad como respuesta a la frustración; el aprendizaje y la experiencia actúan como moderadores de la reacción ante la frustración. Desde esta perspectiva la agresión es una forma de respuesta que produce el individuo para reducir la instigación frustrante, tendiente a destruir o perjudicar al organismo que la provoca. También desde esta postura se señala que hay diferencia en las respuestas agresivas según el sexo, siendo en general más agresivos los hombres que las mujeres.

*Teoría sociológica de la frustración:* Estudia el fenómeno de la agresión como una conducta colectiva, parte de dos caras de la conducta grupal: cooperación y competencia. En la medida en que un grupo es más homogéneo será más fuerte la cooperación y entre más heterogéneo habrá más competencia, Deutsch (1949). Un grupo competitivo se expone a que aumente la hostilidad latente entre sus miembros haciendo más frágil la cohesión del grupo.

*Teoría catártica de la agresión.* Considera la agresividad como una forma de desahogo de la tensión negativa acumulada, el concepto de catarsis surge de la teoría psicoanalítica de Freud quien consideraba la verbalización como una forma de catarsis, Bandura y otros especialistas en modificación de la conducta consideran que acercarse al objeto o sujeto temido es una experiencia catártica, y que incluso, observar algo que no nos produce temor sino a otros, puede servir para descargar emociones reprimidas.

Estudios de Hokanson y Shelter (1961, 1962) sobre frustración y catarsis agresiva y sus correlatos neurofisiológicos encontraron que el grado de catarsis está relacionado con la reducción del impulso/lucha y con la cantidad de reducción del impulso/evasión. Los resultados sugieren que el estado físico producido por una amenaza hacia el yo o por un bloqueo de meta se reduce si se tiene la oportunidad de agredir aunque sea verbalmente a quien lo provoca.

*Teoría etológica o de desarrollo instintivo.* Considera la agresión como innata y espontánea, sin ningún tipo de asociación con el placer. Esta teoría es apoyada por los etólogos y también por los psicoanalistas. Bovet (1923) estudió el desarrollo del instinto de lucha en el hombre y afirmó que entre los 14 y los 19 años el instinto tiene un gran poder sobre el joven, en sus primeros años está latente y por eso los niveles de agresión son mayores entre los adolescentes. Igualmente, sostuvo la hipótesis de que los chicos son más agresivos que las niñas.

Freud, como ya se anotó, relacionó el instinto sexual con el agresivo dándole a éste último un fin destructivo y habla, a partir de esto, de la agresión activa con referencia a nuestro deseo de herir o de dominar un objeto en contraposición a la pasividad que alude al deseo de ser dominado, herido o destruido.

*Teoría bioquímica de la agresión:* Relaciona los comportamientos agresivos con el desarrollo de unos procesos bioquímicos dentro del organismo en el que juegan especial papel las hormonas. Mackal (1983) plantea que hay hormonas específicas de agresividad junto con las hormonas sexuales y en determinados genes.

Cómo se puede apreciar en la síntesis anterior hay diversas teorías sobre el mismo fenómeno, y aunque puede manifestarse de distintas formas, siempre tendrá como característica fundamental el deseo de herir.

Según la intencionalidad se han considerado dos tipos de agresión: “agresión hostil o emocional” cuya intención es herir a otro y la “agresión instrumental” cuyo objetivo es servir de instrumento para alcanzar un fin determinado bien sea acceder a algún bien deseado o demostrar posición de poder (Feshbach, 1971).

Esto nos lleva a identificar agresores con orientación instrumental, sobretodo aquellos que desean mostrar superioridad ante su grupo y capacidad de dominio y agresores hostiles o emocionalmente reactivos (también ha sido llamada agresión reactiva), quienes utilizan la agresión como respuesta a una provocación o como forma de defensa.

Otra clasificación de tipos de agresión ha sido la dada por Erich Fromm (1975) en la anatomía de la destructividad humana, quien distingue “Agresión benigna”, que considera biológicamente adaptativa y al servicio de la vida, impulso de defenderse, atacar o huir cuando un individuo se siente atacado y la “Agresión maligna”, que se manifiesta como destructividad y crueldad, no necesaria para la supervivencia.

Según Cerezo (1997) Cuando la agresión es utilizada como forma generalizada de respuesta ante situaciones adversas se puede decir que se está ante personalidades agresivas; y agrega que las investigaciones llevadas a cabo con niñas y niños han mostrado que los niños con propensión a la violencia no se especializan en una única forma de ataque a los otros, sino que cuando están emocionalmente activados su respuesta puede ser diversa pero siempre con el fin de herir.

## **5.2 Agresividad y Adolescencia**

Los estudiantes en el rango de edad entre 11 y 18 años de las dos instituciones donde se analiza el fenómeno del maltrato o intimidación entre pares, viven el periodo, identificado desde la psicología, como adolescencia, en el cual se dan cambios de tipo físico- biológico, sexual, cognitivo, moral, afectivo y social; estos últimos condicionados por el entorno social y cultural. Diversos estudios han concluido que los cambios a nivel bio-físico se dan de forma similar en las diferentes culturas.

Vale la pena hacer una revisión general de las características de este periodo del ciclo vital, con el fin de aclarar hasta que punto las conductas de intimidación escolar pueden o no ser parte del proceso evolutivo normal de esta etapa.

*Desarrollo Físico:* Los cambios rápidos de estatura y peso, característicos de la pubescencia comienzan antes de los 12 años y van aproximadamente hasta los 18. Según Guy Lefrancois en promedio a los 11 años y medio, las niñas sobrepasan a los niños en estatura y conservan una ligera ventaja hasta los 13 y medio. Las niñas pesan más que los niños aproximadamente a los 11 años pero a los 14 y medio éstos las rebasan. En un principio el proceso de crecimiento es inarmónico, hasta que se logra el desarrollo completo, llegando a tener un cuerpo adulto. El peso y la altura se incrementan y los músculos se desarrollan. Los principales órganos doblan el

tamaño y la voz se modifica. El proceso comienza en forma gradual con agrandamiento inicial de manos y pies, seguido por los brazos y piernas y finalmente del tronco y del tórax.

El crecimiento óseo es previo al desarrollo muscular, lo que causa una desarmonía, incoordinación motora y laxitud del tono muscular, tendencia a la fatigabilidad propia de esta edad. En la cara se produce desarmonía ya que crece la mandíbula y la nariz.

*Desarrollo sexual*, en esta etapa se llega a la madurez sexual; las hormonas se desencadenan, son secretadas por las glándulas endocrinas como las gónadas: los testículos en los muchachos y los ovarios en las muchachas. Es el periodo de la aparición del vello púbico en los dos sexos, los testículos comienzan a agrandarse y los pechos de las niñas a crecer. Se experimenta la primera menstruación (menarquía) hacia los 12 años y la primera eyaculación en los hombres hacia los 14 años. Aunque hay algunas diferencias en la edad en que surgen las características sexuales primarias y secundarias la secuencia en que estos se dan siempre es la misma.

*Desarrollo Cognitivo*: Según Piaget a partir de los 11 o 12 años se da un cambio en el desarrollo cognitivo del niño, por primera vez logran tratar con lo posible, lo hipotético, se evidencia capacidad de manejar abstracciones.

Piaget explica los cambios en tres áreas:

La base de los conocimientos (aumento de los conocimientos concretos; más relaciones y asociaciones entre unidades de la información).

Capacidades de procesamiento (aumento de la memoria y las capacidades de atención; estrategias cognoscitivas más elaboradas).

Metacognición (conciencia creciente del yo como procesador de información; mayor capacidad de supervisar, evaluar y controlar las estrategias cognoscitivas)

Estos desarrollos le permiten al adolescente: considerar diferentes soluciones, probar mentalmente sus hipótesis, para más adelante lograr

flexibilidad. Cuestionar los principios, realizar análisis con distintas alternativas. Orientarse hacia el futuro, pensar en sí mismo y en la sociedad.

Según Piaget los adolescentes tienen una actitud egocéntrica, en el sentido que consideran que todos los observan con mucho interés, es decir sienten que tienen un público imaginario que siempre los está juzgando, pendiente de su aspecto, sus conductas, esto explica la atención y dedicación que le prestan a su presentación y apariencia: vestuario, peinado, figura etc.

Por otra parte, construyen su fábula personal, sintiéndose indestructibles, quizá por esta razón su frecuente exposición a altos riesgos y peligros injustificados (deportes extremos, conducción a altas velocidades, enfrentamientos con pares.) Según Lefrancois Guy (2001) “Una de las características de la fábula personal es una sensación de invulnerabilidad” Frases comunes entre los adolescentes expresan esta sensación: “no me haré adicto a las drogas, las tomo por diversión” “No quedaré embarazada”, “El que se mete conmigo, lleva.....”

Entender este proceso que viven los adolescentes ayuda a comprender fenómenos como el vandalismo, el embarazo precoz, la drogadicción y quizá comportamientos de agresores dentro de situaciones de intimidación entre pares.

*Desarrollo Moral:* Se parte de identificar Moralidad como “el aspecto de las relaciones humanas o juicios que implican el reconocimiento de lo bueno y lo malo, los principios, las virtudes, la ética”(Lefrancois Guy) Piaget señaló que al igual que el desarrollo cognitivo o intelectual se daba en etapas sucesivas el desarrollo moral seguía dos etapas: una que iría hasta los 10 años donde los niños actúan de acuerdo a las consecuencias inmediatas de los actos: aceptación o sanción es decir el niño responde a una autoridad externa, él denomina esta etapa de desarrollo moral: heteronomía, aquí lo fundamental es la obediencia. Una segunda etapa donde los juicios morales

son más autónomos y menos ligados a la obediencia, Piaget la denomina autonomía, los actos tienen más que ver con la cooperación y el respeto.

Sin embargo, años después Kohlberg identificó tres niveles en el desarrollo de los juicios morales, cada uno compuesto por dos etapas de orientación moral. Los tres niveles son secuenciales, aunque los nuevos niveles nunca reemplazan completamente a los precedentes, lo que dificulta asignarles edades correspondientes.

Los niveles que establece Kohlberg son:

Pre-Convencional: El niño cree que el comportamiento malo es el que tiene probabilidad de ser castigado y el bueno se basa en la obediencia para evitar el castigo. Los juicios del niño tienden a ser hedonistas es bueno lo que produce placer y malo lo que tiene consecuencias indeseables.

Convencional. Este nivel muestra la importancia creciente de los compañeros y las relaciones sociales, importa lo que digan “los demás” (etapa tercera) y también lo que digan las normas sociales y/o leyes para tener la aprobación de los adultos (cuarta etapa).

Pos convencional. El individuo ve la moralidad más en relación con sus derechos y con ideales y principios que tienen valor independientemente de la aprobación o influencia (etapa quinta). Los juicios de la sexta etapa responden más a valores universales y son escasos aún entre los adultos.

Los aportes de Kohlberg y Colby (posteriormente) han permitido comprender más ampliamente el desarrollo moral sin embargo, algunos críticos plantean que en sus estudios y en la aplicación de los dilemas de los cuales dedujo parte de su teoría no contó con las mujeres, además que no tuvo en cuenta el componente cultural, ni el ingrediente religioso y espiritual que comúnmente ayuda a identificar ciertos actos como morales o inmorales.

Sin embargo, para el propósito de nuestro estudio interesa que según Kohlberg, desde los 13 años se debería desarrollar la moralidad post-convencional, por lo tanto sería de esperarse que los estudiantes objeto de esta investigación estén en esta etapa de su desarrollo moral. Cabe anotar



que estudios recientes indican que hay diferencias en la forma como se comportan moralmente hombres y mujeres, “la moralidad masculina es mas de ley y orden, de justicia, de lo correcto y lo incorrecto. En cambio la moralidad femenina puede ser de solicitud y compasión” (Guy Le Francois, 2001, p.335).

*Desarrollo social y afectivo:* Para el adolescente definir su identidad es el proceso más importante de su desarrollo a la vez que el más complejo. La noción de autoestima, tiene que ver con la forma como el adolescente “siente” su yo. William James definió el yo como la suma de lo que puede llamar suyo, según la evaluación de ese “yo” diremos que tiene una alta o baja autoestima o autovaloración.

La autoestima está ligada con el concepto de “identidad” que Erikson, citado por Lefrancois, define como lo referido a las nociones de quienes somos y en quienes nos convertimos. Igualmente, señala que la adquisición de una identidad en la adolescencia ocurre en diversos niveles de desarrollo con respecto a las relaciones sociales, la política, la ideología, la escolaridad y el progreso de la carrera.

Según estudios de Zimmerman (1997), la autoestima de los adolescentes puede describirse en términos de una o a veces la combinación de cuatro tendencias: la primera aquellos adolescentes que tienen siempre una autoestima elevada, otra los adolescentes que tienen una baja valoración de si mismos, autoestima baja, un tercer grupo de quienes tienen una autoestima que se eleva lentamente y el cuarto conformado por quienes tienen una autoestima que disminuye con facilidad.

El estudio de Zimmerman considera las relaciones entre la ubicación en uno de estos cuatro grupos y diversos factores como la susceptibilidad a sufrir presiones de los compañeros, logros escolares, tolerancia a las anomalías y consumo, abuso de alcohol y drogas.

Sin embargo, vale la pena aclarar que el “yo” tiene diversas facetas y quizá un adolescente pueda tener una alta valoración de alguna de esas facetas

pero no de todas. Offer, (1981) aplicó un cuestionario de imagen personal, que posteriormente se utilizó en adolescentes de 10 países de donde resultó lo que podría llamarse la “autoimagen del adolescente universal” esto se concluyó respecto a las diferentes facetas:

*Psicológica:* El adolescente universal suele ser feliz y disfrutar la vida.

*Social:* El adolescente universal disfruta la compañía de los demás, es solícito y compasivo y confiere mucho valor a la escuela, la educación y la preparación para el trabajo adulto.

*Sexual:* El adolescente universal confía en su yo sexual y está dispuesto a hablar y reflexionar sobre el sexo.

*Familiar:* El adolescente universal expresa sentimientos muy positivos hacia sus padres, gran satisfacción con la vida doméstica y buenos sentimientos con las relaciones en su casa

*Afrontamiento:* Se siente confiado y en capacidad de vivir la vida, talentoso y capaz de tomar decisiones.

Offer (1981) enfatiza que pese a las diferencias culturales el rasgo común entre los adolescentes es su optimismo y alegría. No obstante, al mirar el contexto de los y las adolescentes con quienes se realizó el presente estudio, quizá habría que relativizar varias de las conclusiones.

También se ha identificado esta etapa de la vida como aquella en que los compañeros constituyen una de las fuentes de gozo y autoestima, de ahí que la vida escolar donde se concentra la atención y vivencia de los adolescentes tenga gran importancia para ellos. Los adolescentes tienen una necesidad urgente de pertenencia; además de satisfacer necesidades emocionales, el grupo de compañeros y amigos es una fuente de información y una oportunidad de socialización.

Lefrancois señala que en un estudio realizado por Brown y sus colaboradores (1993) en seis escuelas secundarias estadounidenses identificaron seis grupos o tipos de compañeros:

-Un grupo de compañeros de “élite” compuesto por dos tipos distintos: los “truncos” dedicados a los deportes y no muy concentrados en lo académico, otros los “populares” dedicados a lo académico, pero con interés moderado en las drogas y la delincuencia, competentes socialmente.

-En el lado opuesto los “parias” compuesto de “solitarios” y “ñoños”, muchachos torpes e ineptos en lo social cuya condición es muy baja. Débil autoimagen.

-Drogos y vividores muy involucrados en la drogadicción y delincuencia, rebeldes en la escuela y la sociedad.

-“Cerebritos” o intelectuales muy concentrados en los logros académicos, valoran las relaciones estrechas con padres y autoridades.

-Los “normales” tienden a evitar actividades anómalas, sin concentrarse claramente en alguna actividad específica, que los ubique en un grupo determinado.

Quizá algunos de esos tipos se corresponden también con nuestra realidad, donde se percibe a los solitarios, consentidos y cerebritos (llamados nerds), como víctimas potenciales de intimidación.

Desde las diversas teorías en torno a la agresividad se ha establecido que la adolescencia es un periodo de cambios fuertes tanto en lo biológico, lo emocional, lo relacional en el cual pueden incrementarse las conductas agresivas. En este periodo el adolescente busca fortalecer su propia identidad, se generan conflictos con los adultos y con los padres, se busca independencia como individuo, pero sin perder los lazos con la familia, situación que le genera stress, según Alan Train (2003) necesario en su proceso de fortalecimiento.

En este proceso de búsqueda de identidad, las relaciones con los pares juegan un papel determinante. Según Esteban Gaspar en su artículo “Origen y evolución en la adolescencia de la agresividad y la violencia”

Comenzando en la temprana niñez y siguiendo en la infancia y con particular énfasis en la adolescencia, la interacción con los pares y con los coetáneos juega un papel fundamental en el desarrollo de la

agresividad. Existen evidencias de que las alianzas con compañeros determinan el estilo y el quantum de la agresividad. La aceptación por grupo de pares o ser excluido de los mismos está estrechamente vinculada con la agresión. (p.24)

Si bien es cierto en el periodo de la adolescencia ciertos factores familiares, cognitivos, biológicos, sociales potencian algunas conductas agresivas durante un tiempo determinado, no todos los adolescentes desarrollarán este tipo de conductas.

En el intento por analizar la complejidad de la agresión y la violencia en la escuela es necesario considerar:

*Factores biológicos*, que de por si no podrían explicar el fenómeno, pues reducir la agresividad a un instinto pondría a todos los adolescentes con alternativas de respuestas similares frente a la amenaza o intimidación. Teorías actuales de las neuro-ciencias lo miran más desde la impulsividad.

*Factores ambientales* relativos al ámbito familiar, como primer espacio de socialización, donde el niño pre configura algunas conductas que desarrollará en su adolescencia y etapa adulta. Autores como Patterson Capaldi y Bank, citados por Cerezo, han realizado estudios que tratan de explicar cómo el modelo de la familia puede ser predictor de la delincuencia de los hijos. Otros han tratado de explicar las conductas agresivas del niño en la escuela a partir de la relación con las variables afectivas y de relación familiar, como el rechazo de los padres hacia los niños, los castigos agresivos y la carencia de identificación con los padres. En estos factores ambientales se considera también el contexto escolar. Según Cerezo (1997) lo que se podría concluir de los estudios realizados sobre agresividad y clima socio-familiar, es que “cualquiera que sea el repertorio con el que el niño nace, la agresión es una forma de interacción aprendida” (p.57) y las relaciones con sus iguales pueden fortalecer o debilitar el repertorio que traiga de la familia. Señala también otro elemento ambiental que puede incidir en la conducta violenta de los adolescentes es la exposición prolongada a películas y programas de tipo violento, pues según Bushman y Geen (1990) en sus investigaciones

encontraron que ver películas violenta aumentaba el sentimiento relacionado con la ira, ya que podía generar reacciones psicológicas, emocionales y cognitivas favorables a la agresión. Desde luego que no todo el que ve películas violentas se convierte en una persona agresiva, entran en juego otros factores como la predisposición a este tipo de respuestas agresivas por la forma como haya vivido su niñez.

*Factores cognitivos y sociales:* Los niños con dificultades de adaptación tienen respuestas menos reflexivas y menor consideración hacia los sentimientos de los demás. Según estudios de Dodge, Petit McClaskey y Brown (1986), los jóvenes agresivos parecen tener dificultad para pensar y actuar frente a los problemas interpersonales. Estos déficits socio-cognitivos inciden de manera decisiva y pueden mantener o incluso aumentar las conductas agresivas. Un niño con dificultades de adaptación e integración social es rechazado esto lo lleva a aislarse mas del grupo y así se dificulta el desarrollo de sus competencias sociales lo cual contribuye a agrandar el problema y llevarlo a responder con conductas agresivas.

*Factores de personalidad:* Slee y Rigby (1994) han realizado estudios en los cuales demuestran que además de los factores mencionados, características de personalidad como psicoticismo, extraversión y algunos de los llamados trastornos de conductas están relacionados con conductas agresivas. En el caso de niños con rasgos psicóticos se evidencia despreocupación por los demás y por sus sentimientos lo cual los convierte en ocasiones en niños crueles que fácilmente pueden convertirse en agresores de sus compañeros.

De todas formas no podría concluirse que los adolescentes por el hecho de serlo son proclives a desarrollar conductas agresivas, Roberto Parga (1999) en su artículo "Violencia y agresividad en la infancia y adolescencia" al tratar de mostrar un abanico multifactorial en torno a esta problemática sostiene:

Los niños y jóvenes que son agresivos y/o violentos no son solamente los que tienen una secuela de epilepsia o los que tiene un daño cerebral, como se creía antes, los niños y jóvenes que son violentos y

agresivos no sólo son sicópatas o neuróticos o simplemente inadaptados como lo defienden algunos sicólogos partidarios del trabajo personal y no asociado.- Estos niños y jóvenes, tampoco son obra exclusiva de la miseria, la desintegración de la familia, la falta de figura paterna, el abandono de la familia, como patrocina algunos sociólogos.- Estos niños y jóvenes han sido producto y consecuencia de la conjunción de diversas causas y razones, sumamente complejas, complejidad que hay que escudriñar en equipo, utilizando los métodos de las Ciencias Sociales, los adelantos de la Psicología, la experiencia de la Educación y los exámenes médicos. (p.34)

La psicóloga Isabel Menéndez Benavente en su artículo “Adolescencia y violencia ¿crisis o patología?” (2006), después de realizar un recorrido conceptual de la etapa de la adolescencia y su relación con las conductas agresivas, concluye que los comportamientos violentos permanentes de los jóvenes no son resultado natural de su proceso evolutivo. A pesar de que la adolescencia es una etapa de crisis, en el individuo, como tal es pasajera y no constituye una causa evidente en la conformación de personalidades agresivas.

En nuestro estudio hemos encontrado situaciones de intimidación ya superadas, donde jóvenes agresores y/o víctimas vivieron problemas que les afectaron y que lograron superar. Sería importante ahondar en la forma como tales procesos se dieron a fin de evitar finales trágicos como los ocurridos en otras latitudes.

### **5.3 Dinámica de la Intimidación Escolar**

La pretensión de este ejercicio analítico es hacer evidente, desde una apuesta conceptual, la problemática que subyace en torno a la intimidación entre pares, en los escenarios educativos. De esta manera, resulta clave mencionar que la intimidación escolar es un tipo de violencia por abuso de poder; se conoce también como maltrato o acoso escolar, o en términos anglosajones *bullying*.

### 5.3.1 Definición y Conceptualización

Como se expresó al inicio de este capítulo el término bullying designa la violencia escolar entre pares, este término, de difícil traducción al castellano con una sola palabra, ha encontrado también dificultades en su conceptualización por no existir aún un consenso entre los investigadores del fenómeno. Esta primera denominación proviene del inglés “bully” cuyo significado literal es “toro” pero aplicado al contexto escolar se traduce como “matón”. Peter Smith y otros expertos (2002) han realizado estudios para identificar los términos empleados por niños y jóvenes al describir su significado. Encontraron que en general, asocian el bullying con formas de agresión verbal y física, quedando por fuera lo referente al acoso psicológico o emocional y la exclusión social. En comunidades de habla inglesa el término es utilizado para señalar relaciones que reflejan agresión física y desequilibrio de fuerzas entre los actores. En español, se asocia principalmente con “maltrato”.

Desde los primeras publicaciones realizados por Olweus (1978) sobre “Agresión en la escuela” y a partir de otras investigaciones, se han ido acotando dimensiones, características y variaciones del fenómeno con el fin abarcarlo en su totalidad. Por lo tanto, es necesario clarificar el concepto de bullying.

A continuación, apoyados en el rastreo de autores que hace Ángel R. Calvo Rodríguez de la Universidad de Murcia en su estudio “Acoso entre escolares: Identificación y prevención” se presenta una síntesis para la mejor comprensión del fenómeno.

Olweus (1991) definió este fenómeno así: "un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos." Al delimitar “acciones negativas”, el autor hace referencia a las formas de hacer daño: física, verbal, gestual y por omisión. Es importante en esta definición el desequilibrio de fuerzas tanto físicas como psicológicas. Se

diferencia también el acoso directo o indirecto de la víctima y la exclusión deliberada de un grupo.

Farrington( 1993) define “bullying como una opresión repetida de una persona más débil, tanto en lo físico como en lo psicológico, por parte de otro más fuerte”;Smith y Sharp (1994) como “abuso sistemático de poder”, Rigby (1996) considera como característica del bullying la opresión repetida ya sea de tipo psicológico o físico en la que es evidente el desequilibrio de fuerzas entre víctimas y agresores. Field (1999) identifica como característica especial del bullying “el hecho de que la víctima se sienta impotente y se perciba a sí misma como victimizada, y señala la importancia de identificar el grado del daño físico o psicológico que la víctima sufre”

Para Cerezo (1997) la dinámica del bullying “consiste en la violencia mantenida, mental o física guiada por un individuo o por un grupo y dirigida contra otro individuo que no es capaz de defenderse a sí mismo en esa situación, y que se desarrolla en el ámbito escolar”

Sin embargo, y a pesar de las muchas definiciones ofrecidas, podemos afirmar que la mayor parte ellas tiene un común denominador, y es señalar que el “bullying” es un fenómeno de violencia escolar, manifestado a través de conductas específicas del comportamiento agresivo.

Las traducciones españolas vienen hablando del término “matoneo”, para identificar el fenómeno en cuestión; sin embargo, al paso del tiempo y al creciente esfuerzo de los investigadores aparecieron denominaciones más cercanas a la comprensión del problema: “maltrato e intimidación escolar” (Ortega 1994), “maltrato entre iguales” (Defensor del Pueblo, 1999 – 2006, Benítez y Justicia, 2006), “acoso escolar” (Serrano e Iborra, 2005).

En Colombia se han acuñado términos como “intimidación escolar” (Chaux, 2003) y se ha continuado con otros, acordes a la literatura española como “maltrato entre iguales” (Hoyos, Aparicio, Córdoba, 2005), los cuales han tratado de recoger la comprensión del fenómeno inserto en nuestro contexto. Esta situación ha demostrado el camino que aún se sigue



construyendo en aras de lograr una definición más o menos consensuada entre los investigadores.

De hecho, para este estudio, se ha optado por dar continuidad al término “Intimidación Escolar”, por parecer el más adecuado al contexto colombiano y apropiado para delimitarlo. Así, pues, al hablar de Intimidación Escolar se entiende como el acto de causar o infundir miedo en el ámbito escolar, pero, se asume que dentro del concepto se asocia el término maltratar, como el ejercicio de tratar mal a alguien de palabra u obra, en directa relación con la conceptualización que en términos generales se ha logrado hasta ahora (Cerezo, 2001).

La Intimidación Escolar, así entendida, es una forma de conducta agresiva intencionada y perjudicial, cuyos protagonistas son jóvenes escolares; conducta que se expresa en procesos reiterados en los que uno o más alumnos intimidan o maltratan a otro —víctima— que está en situación de inferioridad respecto al agresor o agresores, a través de insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, apodos, agresiones físicas y psicológicas.

Es importante acentuar que no se trata de un episodio esporádico, sino persistente, que puede durar semanas, meses e incluso años. La mayoría de los agresores actúan movidos por un abuso de poder y un deseo de intimidar y dominar. Un rasgo específico de estas relaciones es que el alumno, o grupo de ellos, que es agresor, trata de forma tiránica a un compañero al que hostiga, oprime y atemoriza repetidamente, y le atormenta hasta el punto de convertirle en su víctima habitual.

### **5.3.2 Caracterización del Fenómeno**

El proceso de victimización de un niño, niña o joven por parte de sus iguales, está relacionado con el esquema dominio - sumisión. Esta relación asimétrica de poder se pone de manifiesto cuando un individuo o grupo de individuos en una escalada de acciones diversificadas de hostilidad y falta de

respeto a la valía personal del otro, llegan a hacerle la vida imposible, creando así un círculo de victimización.

Este fenómeno no es algo nuevo o reciente, lo que ha ocurrido es que se ha intensificado. Ahora se percibe más por parte de terceros, pareciera son más graves el tipo de bromas y acciones que ocurren entre pares. Se han identificado casos en los que se ha llegado incluso al suicidio de niños y niñas.

En el pasado los problemas o inconvenientes surgidos se arreglaban a puñetazos entre los niños, o con indiferencia y/o violencia psicológica entre las niñas, siendo catalogados como episodios normales, sin importancia, que se aceptaban socialmente. Siempre se aceptó como una parte inherente a la socialización humana un cierto grado de violencia manifestada en peleas, hostigamiento, amenazas, que contaban con la tolerancia de los maestros y autoridades escolares. De hecho en la actualidad la información disponible sugiere que no es raro encontrar en la escuela jóvenes hombres y mujeres con armas corto punzantes o incluso con armas de fuego.

Este tipo de violencia suele ser mal conocida o incluso ignorada por los adultos. Parece como si nuestra sociedad no fuese capaz de percibir esta forma de violencia indirecta y con el pretexto de la tolerancia se volviese indulgente: a veces, las formas menos intensas (ciertos insultos, apodos, exclusión en juegos y tareas...) pueden gozar de un grado de permisividad e indiferencia desconociendo las graves consecuencias que estas conductas pueden tener para sus protagonistas, sin olvidar que probablemente son el germen de otras conductas antisociales posteriores.

Es evidente que la escuela tiene la tendencia a señalar problemas como la violencia y sus conductas agresivas como algo ajeno a su actividad y que sería originado en el mundo exterior de las familias y las calles sobre las cuales la escuela no asume ninguna responsabilidad. Esta concepción unida a la tendencia a tratar los problemas mediante la expulsión, hace que muchas instituciones escolares prefieran ignorar el problema. De hecho, esto

se constituye en uno de los problemas asociados a este fenómeno social: la negación de la violencia en la escuela.

Hoy estos episodios son más complejos y vistos con particular interés debido a la inducción que se les está dando a los niños hacia la competitividad y la convivencia, en medio del creciente desarrollo de sociedades violentas en las que se han encarnado conductas agresivas dañinas. Se une a ello factores como los cambios que han ocurrido en la familia, su dinámica, el grado de atención que se brinda a los niños por parte de los padres, los cambios en la concepción del límite y la autoridad, los roles que han asumido los medios de comunicación y la concepción de la violencia como medio para lograr un propósito o meta, como defensa y respuesta a ciertos estímulos.

Parece que la sociedad occidental está tomando conciencia de que estas conductas abusivas son perjudiciales para todos, tanto para quien las provoca, como para quienes las sufren, en consecuencia para los entornos que las permiten de una forma más o menos abierta o encubierta.

La intimidación escolar se manifiesta a través de distintas formas de agresión. En este fenómeno no es imprescindible que la agresión se manifieste de forma física y palpable, sino que puede adquirir formas escondidas y difíciles de percibir. Además son sucesos que ocurren en la cotidianidad de la escuela simultáneamente con otros diferentes y también de carácter violento o agresivo y que con frecuencia pueden o suelen confundir al profesorado en su distinción, tratamiento e intervención.

Existen *características específicas* de la intimidación escolar que la diferencian de otras conductas agresivas (Olweus, 1993; Aviles y Monjas, 2005; Benítez y Justicia, 2006):

- 1 Debe existir una víctima (indefensa) atacada por un/a agresor/a o grupo de agresores/as que ejercen su dominio, normalmente en grupo, ante otros/as (testigos).

- 2 Debe existir una asimetría o desequilibrio de poder, lo que implica que en el núcleo de una situación de intimidación, siempre tiene a la base el hecho que uno o varios alumnos tienen más poder sobre uno o unos alumnos. Esta asimetría se puede dar por el tema de superioridad física, superioridad social (tener más amigos, ser más popular), de superioridad en la edad, e incluso de superioridad en la red de contactos al interior del colegio.
- 3 La acción agresiva tiene que ser repetida. Tiene que suceder durante un período largo de tiempo y de forma recurrente.
- 4 En el proceso de intimidación se produce un círculo de victimización en el que el agresor va adquiriendo cada vez más poder y, consecuentemente, la víctima se va sintiendo más desamparada. Este círculo de victimización es la razón de porque muchas veces es muy difícil cortar la situación de intimidación y maltrato escolar, ya que se ha establecido un patrón relacional de agresión/sumisión. (Chaux, 2003). Círculo del bullying
- 5 Estas situaciones de maltrato se mantienen debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente (Díaz - Aguado, 2004). Es necesario tener presente que muchos de los procesos interpersonales del alumnado en el día a día permanecen ocultos a los adultos que le rodean.
- 6 La intimidación no tiene que ver con otras formas de conducta violenta o agresiva que suceden en los colegios, como por ejemplo: juegos bruscos, peleas ocasionales, indisciplina escolar, disrupción dentro y fuera de clase, desinterés académico, conducta antisocial, conflictos y riñas entre desconocidos, otras situaciones violentas fuera del contexto escolar. Así, aunque todo maltrato implica agresión (es un tipo particular de agresión, por tanto de conducta antisocial, a veces violenta y otras veces más sutil), no toda conducta agresiva o violenta es intimidación y maltrato. La principal diferencia es que la intimidación

supone desequilibrio de poder (la víctima se encuentra en situación de inferioridad) y se ocasiona un daño perdurable a la víctima.

### *Formas en que se presenta la intimidación escolar*

El fenómeno en estudio puede tomar varias formas (Olweus, 1993):

1. *Exclusión social*: mediante acciones (ignorar, no dejar participar) encaminadas a minar la autoestima del individuo, fomentar su sensación de inseguridad y temor, y que pretenden la exclusión y aislamiento del grupo.
2. *Agresión física*: puede manifestarse de forma directa, como empujones, puñetazos, patadas, agresiones con objetos, y de forma indirecta como los ataques a la propiedad (esconder, robar y/o romper cosas).
3. *Agresiones verbales*: directas (insultos a la víctima y/o su familia, ofender poniendo en evidencia características distintivas de la víctima, menospreciar o ridiculizar en público) o indirectas (poner apodos, hablar mal de alguien, sembrar rumores (chismes) y mentiras). Los estudios dan cuenta que últimamente se está utilizando el teléfono móvil y el correo electrónico como vía para este tipo de maltrato.
4. *Amenaza – Chantaje*: cuando se amenaza para provocar miedo, la amenaza explícita con armas y el obligar a hacer cosas.
5. *Acoso sexual*: intimidaciones y vejaciones.

Desde la década de los 80, pero fundamentalmente en la década de los 90, se produjo el boom de estudios sobre el fenómeno (Olweus, 1993; Ortega, 1994; Defensor del Pueblo, 1999; Cerezo y Ato, 2005, Farrington, 2005; Avilés y Monjas, 2005; y otros que harían interminable esta mención) con el objeto de conocer su prevalencia, desarrollo, factores antecedentes y consecuentes, atribuciones causales y dinámica relacional. Las evidencias,

relativamente consensuales, que se han generado son abordadas a continuación de manera sintética y sumaria.

La violencia verbal (insultos, amenazas, apodos, chismes, descalificaciones) es la más frecuente de las conductas que declaran los escolares, seguida del aislamiento social. Los patios, los corredores, los baños, las entradas y salidas del colegio son lugares comunes y frecuentes de expresión de este tipo de violencia.

Tras la violencia verbal y la exclusión social, los comportamientos más prevalentes son las agresiones físicas directas y el presionar u obligar a otros a la comisión de agresiones (pegar, chantajear), por último, estarían las amenazas con armas y el acoso sexual.

Se inicia en los primeros años, tiene su punto alto entre los 9 - 14 años y disminuye en general a lo largo de la adolescencia. Aunque los estudios confrontados dan cuenta de que conforme avanzamos en edad disminuye la agresión física y aumentan las formas más “elaboradas”: exclusión social, ridiculización grupal. La mayor frecuencia de los casos suele situarse entre el final de la etapa de educación primaria y, especialmente, al inicio de la secundaria tal como lo señalan diversos trabajos.

Los actos de intimidación se producen en su mayoría lejos del alcance de los adultos y más dentro que fuera del recinto escolar. Los lugares preferentes de ocurrencia dentro del colegio son el salón de clase sin profesor/a, los recreos sin vigilancia, los corredores y el salón de clase con profesorado, por este orden.

Se deduce, entonces, que los actos de intimidación y maltrato, si bien son menos frecuentes en aquellos momentos y lugares en que hay adultos presentes, ocurren también en presencia de ellos.

En cuanto al género encontramos más hombres que mujeres, tanto como agresores como víctimas, pero sólo en el caso de las víctimas, esta diferencia es significativa.

### **5.3.3 Protagonistas de la Intimidación Escolar**

El triángulo formado por el agresor/a, víctima y espectador/a, con distinto grado de responsabilidad, es un esquema que se repite en todo fenómeno de intimidación y maltrato entre iguales (Ortega, 1995).

Los distintos implicados manifiestan habitualmente ciertos comportamientos, que han llevado a algunos autores a describir algunas características (Olweus, 1998; Avilés, 2000; Díaz - Aguado, 2004):

#### **Agresores**

Entre las características más frecuentes observadas en los alumnos que intimidan a sus compañeros, destacan las siguientes: una situación social negativa, aunque cuentan con algunos amigos que les siguen en su conducta violenta; una acentuada tendencia a abusar de su fuerza (suelen ser físicamente más fornidos que los demás); son impulsivos, con escasas habilidades sociales, con baja tolerancia a la frustración, y con dificultad para cumplir normas; unas relaciones negativas con relación a los adultos y un bajo rendimiento, problemas que se incrementan con la edad; no son muy autocríticas, por lo que cabe considerar el hecho observado en varias investigaciones, al intentar evaluar la autoestima de los agresores y encontrarla media o incluso alta.

Entre los principales antecedentes familiares, suelen destacarse: la ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, sobre todo de la madre, que manifiesta actitudes negativas o escasa disponibilidad para atender al niño; y fuertes dificultades para enseñar a respetar límites, combinando la permisividad ante conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos autoritarios y coercitivos, utilizando en muchos casos el castigo corporal.

En el estudio que realizaron con adolescentes (Díaz - Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004) se refleja, así mismo, que los agresores tienen

menor disponibilidad de estrategias no violentas para la resolución de conflictos, detectando, por otra parte, las siguientes carencias en torno a las cuales convendría también orientar la prevención de este problema:

-Están de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia en distintos tipos de relaciones, incluidas las que se producen entre pares, manifestándose igualmente como más racistas, xenófobos y sexistas, es decir, que tienden a identificarse con un modelo social basado en el dominio de los unos y en la sumisión de los otros.

-Tienen dificultades para colocarse en el lugar de los demás. Su razonamiento moral es primitivo si se compara con el de sus compañeros, siendo más frecuente entre los agresores la identificación de la justicia con «hacer a los demás lo que te hacen a ti o con lo que crees que te hacen», orientación que puede explicar su tendencia a vengar ofensas reales o supuestas.

-Están menos satisfechos que sus compañeros con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establecen con los profesores. En ese sentido, parece existir una estrecha relación entre la tendencia a acosar a los condiscípulos y la de hacerlo con el profesorado.

-Son considerados por sus compañeros como intolerantes y arrogantes, pero al mismo tiempo se sienten fracasados. El conjunto de características en las que destacan sugiere que cuentan con iguales que les siguen en sus agresiones, formando grupos con disposición a la violencia, en los que se integrarían individuos que no han tenido muchas oportunidades de protagonismo positivo en el sistema escolar.

-Su frecuencia es mayor en la adolescencia temprana (9 -14 años), en los cursos de educación secundaria obligatoria, en los que se experimenta una mayor dependencia del grupo de compañeros, en aquellos que suelen resultar más difíciles para el profesorado de secundaria en el contexto evaluado en este estudio (Díaz-Aguado, 2004).



En el agresor aumentan los problemas que le llevaron a abusar de su fuerza, porque disminuye su capacidad para la empatía, principal motor de la competencia socioemocional, reforzándose un estilo violento de interacción que representa un grave problema para su propio desarrollo al obstaculizarse el establecimiento de relaciones positivas con el entorno que le rodea.

## **Víctimas**

Entre los estudiantes que son víctimas de acoso suelen diferenciarse dos situaciones (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004; Olweus, 1993; Smith y otros, 2004). En ocasiones manifiestan conductas de aislamiento y pasividad (sufren calladamente el maltrato) mientras que otras veces se muestran activos, impulsivos e irritantes (hasta el punto de mezclar su papel con el de agresor, aunque con agresiones meramente reactivas). Lo más característico, sin embargo, es su baja competencia social. Ampliemos un poco las dos situaciones:

1. *La víctima típica, o víctima pasiva*, se caracteriza por una situación social de aislamiento, su escasa asertividad y su dificultad de comunicación, una conducta muy pasiva; miedo ante la violencia y manifestación de vulnerabilidad (de no poder defenderse ante la intimidación); acusada ansiedad, inseguridad y baja autoestima. Características observadas en algunas investigaciones en las víctimas pasivas quienes tienden a culpabilizarse ellas mismas de su situación y hasta de negarla, debido quizás a que la consideran como más vergonzosa de lo que expresan los agresores respecto a su propio compartimiento (que a veces parecen estar orgullosos de serlo). Posiblemente sea un niño sobreprotegido en el ámbito familiar.
2. *La víctima activa*, puede contribuir a la conducta de intimidación por ser irritante (Ej. hiperactivo) o bien por presentar cualquier diferencia física respecto al grupo (etnia, cuerpo, altura, vestido...) o maneras de

ser o de pensar propias y que difieren de la mayoría. De allí que se caracterice por estar en una situación social de aislamiento y de aguda impopularidad, llegando a encontrarse entre los alumnos con mayor rechazo por parte sus compañeros. Manifiestan una tendencia excesiva e impulsiva a actuar, a intervenir sin llegar a poder elegir la conducta que puede resultar más adecuada a cada situación. Pueden presentar problemas de concentración (llegando incluso, en algunos casos, a la hiperactividad), y disponibilidad a reaccionar mediante conductas agresivas e irritantes. Dichas características han hecho que, en ocasiones, este tipo de víctimas sea considerada como «provocadora», asociación que convendría evitar para prevenir la frecuente tendencia a culpar a la víctima que suele existir respecto a cualquier tipo de violencia, también en la escolar. La situación de las víctimas activas es la que parece tener un peor pronóstico a largo plazo.

En las víctimas los efectos de la intimidación escolar no son siempre inmediatos, se ven también a largo plazo; el intimidado/a puede presentar cuadros depresivos que limitan en su vida adulta su adaptación al mundo, pierde la capacidad para desarrollarse social y emocionalmente de otra forma que no sea la violenta. No son ajenos los cuadros de depresión, venganza y suicidio que se ven en la población escolar, desencadenando conductas de respuesta agresiva ante la presión violenta ejercida por los pares.

## **Testigos**

Olweus (1993) ha interpretado la falta de apoyo de los/as compañeros/as hacia las víctimas como el resultado de la influencia que los/as agresores/as ejercen sobre los demás, hecho muy frecuente en estos procesos, o bien por el miedo a convertirse en el blanco de las agresiones (“mientras le agreden a él/ella, no se meten conmigo”).

Los testigos valoran el fenómeno de la intimidación escolar como algo grave y frecuente (Ortega, 1997), sobre todo por el escándalo y el miedo que provoca esta dañina relación en los niños, niñas y jóvenes, aunque no se vean involucrados en ella. El temor difuso a llegar a ser objeto de violencia es muy negativo desde el punto de vista psicológico y moral; se aprende a no implicarse, a pasar por alto estos injustos sucesos y a callar ante el dolor ajeno. Pero los efectos del silencio no siempre dejan dormir tranquilo a quien sabe que es inmoral lo que sucede; junto al miedo, aparece el sentimiento de culpabilidad, y es que los efectos del abuso y la violencia se extienden más allá de sus protagonistas.

Aprender que la vida social funciona con la ley del más fuerte puede ser muy peligroso, tanto para los que se colocan en el lugar del fuerte, como para los que no saben cómo salir del papel de débil que la estructura de la relación les asigna, especialmente si esto ocurre cuando se está construyendo la personalidad. Según el informe del Defensor del Pueblo (1999) tanto los/as adultos/as como los jóvenes se comportan de forma agresiva después de observar un acto de agresión. En el caso del maltrato entre iguales se produce un contagio social que inhibe la ayuda, e incluso fomenta la participación en los actos intimidatorios por parte del resto de los compañeros que conocen el problema, aunque no hayan sido protagonistas inicialmente del mismo.

Este factor es esencial para entender la regularidad con la que actos de esta índole pueden producirse bajo el conocimiento de un número importante de observadores que, en general, son los/as compañeros/as y no los/as adultos/as del entorno de los escolares.

#### *Adultos (profesores, padres y madres de familia)*

Los adultos no nos percatamos, en general, de los hechos relacionados con la intimidación escolar por diferentes razones.

El informe Monbuso (1994) indica que el 50.6% de los padres y madres no sabe que sus hijos/as son víctimas y que el 67.4% de los padres y madres se entera por las víctimas y no por el centro escolar. Estos datos apoyan la idea de que una parte muy importante del profesorado no se entera de lo que está pasando (Monbuso, 1994; Defensor del Pueblo, 1999) y tampoco se siente preparado para afrontarlo. De hecho es el último colectivo al que el alumnado victimizado comunica lo que le sucede (Ortega, 1992; Defensor del Pueblo, 1999). Esto conlleva una dificultad añadida en términos de detección e intervención puesto que, cuando los casos salen a la luz, la escalada de las agresiones, suele estar en niveles de mayor riesgo e intensidad para la víctima.

Por tanto es necesario no solo alertar a los adultos sobre la importancia de estos hechos para que mantengan una actitud vigilante y atenta, sino también concretar y definir claramente con los alumnos qué tipos de actitudes y de relaciones no son permisibles, y, por consiguiente, deberían comunicarse por las víctimas, en caso de producirse, ya que atentan contra el clima social positivo que ha de existir en las escuelas (Defensor del Pueblo, 1999).

En las personas que no participan directamente de la violencia, pero que conviven con ella sin hacer nada para evitarla, si bien en menor grado, también puede producir problemas parecidos a los que se producen en la víctima o en el agresor (reducción de empatía, miedo a poder ser víctima de agresiones similares). Contribuyen así a que aumente la falta de sensibilidad, a que aumente la apatía, a que aumente la insolidaridad respecto a los problemas de los demás, y todas estas cosas, aumentan sin ninguna duda el riesgo de que en un futuro se conviertan en protagonistas directos de esa violencia que fingen no ver.

En síntesis, como sucede con cualquier otra conducta agresiva, la intimidación que se produce en la escuela puede dañar a todas las personas que conviven en ella. En la víctima produce miedo y rechazo al contexto en

que se sufre esa violencia, con pérdida de confianza en sí mismo y en los demás; ello acarrea casi siempre problemas de rendimiento académico, baja autoestima, angustia. Sufren ansiedad y angustia, así como un deterioro de la autoestima y el auto concepto y dificultades en sus relaciones interpersonales, y si se prolonga pueden llegar a manifestar síntomas clínicos. Los agresores aprenden a establecer vínculos de dominio y sumisión que afectarán a su desarrollo socio personal y moral. A los testigos les provoca sentimientos de miedo y culpabilidad, y puede producirse un refuerzo de posturas egoístas e indiferencia ante el sufrimiento ajeno.

#### **5.3.4 Las Causas de la Intimidación Escolar**

Las experiencias que tienen los niños y adolescentes con sus iguales, junto con las que proporciona la familia, la escuela y otros entornos sociales próximos, tienen una marcada influencia en la adaptación social de la persona a lo largo de su vida.

A diferencia de las relaciones que los niños y jóvenes mantienen con los adultos, en las relaciones entre los propios niños y adolescentes domina la igualdad de estatus; es decir, sus relaciones tienen un carácter no jerárquico, se mueven en el plano de la simetría horizontal, de ahí la consideración de iguales. Cuando en las relaciones entre iguales a las que hacemos referencia se rompe el equilibrio de fuerzas, éstas se convierten en abusivas y favorecen los procesos de intimidación.

Las causas de estos procesos de intimidación son múltiples y no podemos atribuir su origen propiamente al sistema escolar. Hay que resaltar la paradoja de que, mientras por una parte ciertas actitudes reflejan una rebeldía que caracteriza a los jóvenes, por otra, reproducen inconscientemente ciertos “valores” de esta misma sociedad que los jóvenes rechazan. Son los valores de una sociedad que privilegia la ley del más fuerte, donde el diálogo no existe: los valores de una sociedad que no

soluciona los problemas con la negociación y el pacto, sino con posturas intransigentes.

Desde un punto de vista teórico (Ortega, 1995, 1996 y 1997), las variables que influyen sobre el comportamiento antisocial en las escuelas deben buscarse en tres dimensiones diferentes: *Evolutiva*, esto es, el proceso de desarrollo socio moral y emocional en correspondencia con el tipo de relaciones que los estudiantes establecen con sus iguales; *psicosocial*, que implica las relaciones interpersonales, la dinámica socio afectiva de las comunidades y los grupos dentro de los que viven los alumnos, y, por último, la dimensión *educativa*, que incluye la configuración de los escenarios y las actividades en que tienen lugar las relaciones entre iguales, el efecto que sobre dichas relaciones tienen los distintos estilos de enseñanza, los modelos de disciplina escolar, los sistemas de comunicación en el centro y en el aula, el uso del poder y el clima socio afectivo en que se desarrolla la vida escolar.

Desde otro punto de vista, consideramos pertinente apreciar un enfoque no cognitivo, que aborda las conductas agresivas y la violencia para dar cuenta de los factores causales de la intimidación escolar como fenómeno social. Se parte de que un organismo, al crecer, se acomoda de forma progresiva a su medio ambiente inmediato, siendo afectada esta relación por fuerzas que provienen de entornos físicos y sociales más remotos y mayores. Se implica así a diversas disciplinas científicas: biológicas, psicológicas y sociales, que intervienen en el complejo proceso evolutivo.

Algunos de los planteamientos principales de este enfoque, según Urie Bronfenbrenner (1979), podrían resumirse en que la conducta surge en función del intercambio de la persona con el ambiente. La persona en desarrollo es una entidad creciente y dinámica que poco a poco va estructurando el medio en que vive.

La interacción individuo-medio ambiente es bidireccional y recíproca. El ambiente va más allá del entorno inmediato, incluyendo entornos más

amplios y sus respectivas influencias o interconexiones. Un entorno es el lugar donde las personas pueden fácilmente actuar cara a cara.

El ambiente ecológico está formado por una serie de estructuras concéntricas en la que cada una está contenida en la siguiente (Microsistema, Mesosistema, Exosistema y Macrosistema). El desarrollo es un proceso mediante el cual el ser humano transforma y se apropia de su medio ambiente, esto, favorecido por la transición ecológica que surge cuando se producen variaciones en la posición de una persona en su ámbito ecológico a raíz de un cambio de su entorno, de sus funciones dentro de él, o de los dos a la vez.

En lo referido al tema de la intimidación ya sabemos que sus causas son múltiples y complejas, y es necesario buscarlas en la interacción problemática que el individuo establece con el ambiente que le rodea.

Belsky (1980) retomó el modelo original de Bronfenbrenner y lo aplicó al abuso infantil. En la aplicación de Belsky, la familia representaba al microsistema; y el autor argumentaba que en este nivel más interno del modelo se localiza el entorno más inmediato y reducido al que tiene acceso el individuo. El microsistema refiere las relaciones más próximas de la persona y la familia, es el escenario que conforma este contexto inmediato. Éste puede funcionar como un contexto efectivo y positivo de desarrollo humano o puede desempeñar un papel destructivo o disruptor de este desarrollo (Bronfenbrenner, 1987). El mundo de trabajo, el barrio, las relaciones sociales informales y los servicios constituirían al exosistema, y los valores culturales y los sistemas de creencias se incorporarían en el macrosistema.

Como lo mencionábamos, para Belsky (1980), el exosistema es el segundo nivel y está compuesto por la comunidad más próxima después del grupo familiar. Ésta incluye las instituciones mediadoras entre los niveles de la cultura y el individual: la escuela, la iglesia, los medios de comunicación, las instituciones recreativas y los organismos de seguridad. La escuela

constituye un lugar preponderante en el ambiente de los jóvenes; ellos permanecen una gran parte de su tiempo en este lugar, el que contribuye a su desarrollo intelectual, emocional y social.

El macrosistema comprende el ambiente ecológico que abarca mucho más allá de la situación inmediata que afecta a la persona. Es el contexto más amplio y remite a las formas de organización social, los sistemas de creencias y los estilos de vida que prevalecen en una cultura o subcultura (Belsky, 1980; Bronfenbrenner, 1987). En este nivel se considera que la persona se ve afectada profundamente por hechos en los que la persona ni siquiera está presente.

En el presente estudio retomamos el modelo ecológico aplicado por Belsky (1980). Es decir que, para acercarnos al fenómeno de la intimidación como conducta agresiva, hemos de explorar al sujeto con todas sus variables internas y externas, psicológicas, fisiológicas, sociológicas, y éticas, así como todas las posibles interacciones que surjan del entorno, a diferentes niveles:

En el microsistema se toman en consideración todas las variables que tienen que ver con las relaciones cara a cara de los individuos, se incluyen la familia, los amigos, obviamente al individuo mismo. Particularmente para las conductas agresivas, y en ellas la intimidación, podemos considerar la historia de violencia en su familia de origen, el aprendizaje de resolución violenta de conflictos, el autoritarismo en las relaciones familiares, baja autoestima, aislamiento, etc.

Diferentes estudios encontraron relaciones significativas entre la utilización de la agresión hacia los niños y el empleo de la violencia entre los propios adultos que conviven con ellos (Strauss et al. 1980). Incluso, Emery (1989), detecta problemas de internalización (miedo, aislamiento, resentimiento) y externalización (conductas agresivas, conductas de desafío) en los niños que conviven con mujeres maltratadas, problemas sumamente parecidos a los que produce el hecho de ser propiamente maltratado.



Juby y Farrington (2001), en un estudio para identificar la relación entre la desintegración familiar y la delincuencia, encontraron que la delincuencia de los jóvenes se correlacionaba con la desintegración y el conflicto familiar, concluyendo que es el conflicto que antecede a los divorcios y no la separación de los padres lo que pudiera llevar a los jóvenes a delinquir. La violencia en el hogar, tanto el maltrato dirigido hacia los niños como el maltrato hacia las madres de éstos, genera un empobrecimiento del ambiente familiar. Dicho empobrecimiento causa que los niños presenten problemas en su desarrollo, manifestándose en la escuela cuando éstos ingresan a ella.

Por otro lado, la violencia puede tener consecuencias devastadoras en los menores, las que pueden manifestarse como conducta antisocial o autodestructiva en los niños (Straus, 1991). Los niños que son castigados físicamente están en más riesgo de mostrar conducta antisocial (Straus, Sugarman & Giles-Sims, 1997). Así mismo, se ha encontrado en la familia disfuncional una de las bases para el desarrollo de la delincuencia (Wells & Rankin, 1991; Juby & Farrington, 2001).

Esta situación, como ya se había manifestado en páginas anteriores, constituye la violencia intergeneracional, la cual consiste en la reproducción de las conductas agresivas observadas o vividas en el proceso de desarrollo, principalmente en la etapa de la niñez. De hecho Chaux (2003) habla de la configuración del ciclo de la violencia ante la evidencia de dos realidades; la primera señala que muchos estudios indican que niños que viven en contextos violentos tienen una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos más agresivos que aquellos que viven en contextos más pacíficos. La segunda indica que los niños más agresivos a los ocho años tienen una probabilidad mucho mayor de ser los más violentos cuando adultos. Uniendo estos dos hechos se genera el ciclo de la violencia: los niños que viven en contextos violentos desarrollan con más facilidad comportamientos agresivos que tienen a su vez una alta probabilidad de

convertirse en comportamientos violentos más tarde en la vida, contribuyendo así a la continuación de la violencia en el contexto.

El exosistema es un sistema que abarca al anterior y que toma en consideración todo aquello que podríamos llamar las instituciones sociales donde un individuo realiza sus actividades de desarrollo, por ejemplo: la iglesia, la justicia, el sistema de salud, la escuela y los medios de comunicación. Estos últimos serán analizados con mayor profundidad a continuación.

*La escuela:* La escuela es el lugar en donde los jóvenes adquieren conocimientos, pero también es el escenario en donde se entrenan para las relaciones sociales y en donde se exponen a las variadas normas sociales, reglas y costumbres de su comunidad (Angenent & Man, 1996). La forma en la que la escuela ejerce influencia en los estudiantes es a través de sus políticas, que se ven reflejadas en el establecimiento de reglas y las maneras con las que se hacen cumplir las mismas. Existe una relación entre los ambientes escolares y la delincuencia; un ambiente escolar positivo permite relaciones pros sociales entre estudiantes y profesores, y entre los estudiantes (Vazsony y Flannery 1997).

Es probable que en la escuela ocurra también un patrón de aprendizaje de conductas agresivas, y que algunos estímulos del contexto escolar promuevan más que otros la aparición y el mantenimiento de esas acciones negativas. El ambiente escolar es uno de los contextos más importantes de convivencia de los adolescentes con sus compañeros y es también el escenario en el que reciben más influencia de ellos. Un ambiente escolar “negativo” puede conducir a los escolares a comportarse agresivamente, como lo muestran Lotz y Lee (1999). De la misma manera, Gaustad (1992) señala evidencias de que hay más confrontación entre los alumnos en las escuelas en las que existen reglas que no son claras, o reglas arbitrarias e injustas. Lo mismo ocurre cuando las conductas desviadas de los menores

son ignoradas y cuando las escuelas carecen de recursos suficientes para la enseñanza.

Considerando los resultados de investigaciones empíricas realizadas en otros países (Mooij, 1997; Funk, 1997), se puede afirmar que existe una relación contrastada entre el currículo escolar, los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación del rendimiento del alumnado, y el agrupamiento de los alumnos con la mayor o menor probabilidad de ocurrencia de fenómenos de comportamiento antisocial en un aula y en un centro.

En este sentido, existen diferencias significativas entre aulas y entre centros escolares en función de variables como las citadas, a las que podríamos denominar, en general, organizativas y curriculares. Por ejemplo, Mooij (1997) encuentra que una variable tan concreta como el porcentaje de tiempo lectivo que el profesor dedica en el aula a procesos de grupo y relaciones interpersonales está relacionada con la disminución de los comportamientos disruptivos y de maltrato entre iguales; lo mismo parece ocurrir con el porcentaje de tiempo lectivo dedicado a cuestiones de normas, orden y disciplina.

Otro argumento expuesto por Roland y Galoway (2002) es que la violencia se presenta con mayor probabilidad en la escuela que tiene sanciones o formas disciplinarias rígidas como formas de control del maestro y cuando éste no logra un liderazgo basado en el fomento del trabajo en equipos, con un alto nivel de exigencia intelectual.

Por todo ello, según el Informe Elton (en Cowie y Olafsson, 2000), el clima o atmósfera del centro escolar puede ser crucial en el proceso de cambiar conductas antisociales, ya que esta atmósfera puede sancionar claramente las conductas agresivas o violentas, solicitar un papel de defensa más activo de los compañeros espectadores de episodios violentos, y fomentar valores pro sociales entre los alumnos del centro.

Al contrario, en centros en los que los episodios de violencia no son sancionados, y ni siquiera evaluados, puede existir sobre los alumnos

observadores de la violencia una presión que no solo les impida intervenir aún sintiendo simpatía por la víctima, sino que pueden llegar a desensibilizarse ante el sufrimiento de los demás (Safran y Safran, 1985).

Además, la violencia influye muy negativamente en el contexto en el que se produce porque reduce la calidad de vida de las personas, dificulta el logro de la mayoría de los objetivos, y hace que aumenten los problemas y tensiones que la provocaron, activando un proceso de espiral escalonada de gravísimas consecuencias.

*Los medios de comunicación:* Nos ponen en contacto casi permanente con las conductas agresivas que existen en la sociedad, y con las que se crean de forma virtual e imaginaria. Es quizás por ello por lo que los “mass media” son considerados con frecuencia, como una de las principales causas de la conducta agresiva y la violencia en los niños y jóvenes. Estudios científicos en torno al tema, permiten extraer algunas conclusiones: Los comportamientos y actitudes que los niños observan en los medios, tanto positivos (la solidaridad, la tolerancia), como de tipo negativo (la violencia), influyen en los comportamientos que manifiestan inmediatamente después. En esos comportamientos se detecta una tendencia significativa a imitar lo que acaban de ver.

Funk (1997) ha estudiado en Alemania la relación entre el consumo de películas de acción y terror por parte de los estudiantes y la violencia en las escuelas, encontrando una relación positiva entre ambos. Y es que los modelos televisados son tan eficaces para atraer la atención, que los espectadores aprenden muchas cosas sin ni siquiera necesidad de otros incentivos; así, ver violencia puede ser una de las causas de las conductas agresivas en los niños (Bandura, 1975; Bandura, Grusec y Menlove, 1996).

A partir de la teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977), se presupone que si niños y adolescentes observan enormes cantidades de violencia en la televisión aprenderán y ejecutarán con gran facilidad comportamientos violentos (Clemente y Vidal, 1994; Borrego y Younis, 1995).

Y de ello, Bandura y col. (1996) y Geen y Thomas (1986) ofrecen tres posibles explicaciones:

-Los estados emocionales pasajeros del espectador pueden hacer que éste se vuelva más o menos influenciado. Es decir, el contenido violento en sí mismo no sería el causante de la agresividad, sino que la causa sería la activación producida por la acción excitante que suele acompañar a este (Dunand, Berkowitz y Leyens, 1984; Zillmann, 1989).

-Ver violencia desinhibe la conducta agresiva del espectador y activa pensamientos relacionados con la violencia (Josephson, 1987; Bushman y Geen, 1990). Imitamos lo que vemos (Muisi y Medina, 1981).

En definitiva, la repetida exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, puede producir una cierta habituación con el consiguiente riesgo de considerar la violencia como algo normal, inevitable, reduciéndose así la empatía con las víctimas de esa violencia. Goldstein (1999), señala tres grandes efectos negativos de la televisión en la conducta violenta. Por un lado en el agresor se incrementa la imitación de las conductas violentas y la violencia dirigida; por otro, en las víctimas, aumenta el temor y la desconfianza a convertirse precisamente en eso, en "víctimas", incrementándose la búsqueda de autoprotección; y en los espectadores se produce un incremento de la despreocupación por hechos de violencia que contemplan o conocen, elevándose la frialdad ante estos hechos.

Nebreda y Perales (1998), se preguntan en qué medida la violencia juega un papel trascendental en la constitución de identidad de los jóvenes, imagen conformada de forma muy significativa mediante los contenidos televisivos. Piensan estos autores que lo malo de la violencia en TV no es solamente el que se muestra como algo eficaz para resolver conflictos, sino que infravalora el poder de la solidaridad para oponerse al mal, excluyendo cualquier alternativa.

El macrosistema es el mayor sistema y contiene a los otros dos, éste podría considerarse el sistema de la cultura, aquí encontramos variables

como creencias y valores culturales acerca de la mujer, el hombre, la familia, los hijos; la concepción del poder y la obediencia; las actitudes hacia el uso de la fuerza para la resolución de conflictos; los conceptos de roles familiares, derechos, responsabilidades; la idea del patriarcado.

Desde este sistema podríamos afirmar que la violencia estructural es una derivada de la organización social; así, las conductas agresivas como la intimidación escolar serían consecuencia de la participación de los estudiantes en procesos que “filtran” dicha violencia estructural presente en el conjunto de nuestra sociedad.

En el conjunto de estos procesos, la intimidación entre pares que surge en la escuela se explicaría por el hecho de que la escuela misma estaría reproduciendo el sistema de normas y valores de la comunidad en la que están insertos y de la sociedad en general. Los estudiantes, por tanto, estarían siendo socializados en «anti-valores» tales como la injusticia, el desamor, la insolidaridad, el rechazo a los débiles y a los pobres, el maltrato físico y psíquico y, en resumen, en un modelo de relaciones interpersonales basado en el desprecio y la intolerancia hacia las diferencias personales en particular y hacia la diversidad étnica en general.

De esta forma, determinadas creencias existentes en nuestra sociedad hacia las conductas agresivas y la violencia, y hacia los diversos papeles y relaciones sociales en cuyo contexto se produce, ejercen una decisiva influencia en los comportamientos violentos.

Las peleas entre grupos o pandillas de adolescentes, hay que encuadrarlas casi siempre dentro de esa subcultura de la violencia, lo cual supone que algunos grupos aceptan la violencia como estilo preferente de respuesta a “ofensas”. Sus miembros asimilan los valores del grupo al que pertenecen y apoyan, guiándose hacia comportamientos violentos. Los valores dominantes influyen en creencias y actitudes que a su vez son reflejadas en la conducta. Cada grupo de referencia tiende a desarrollar un conjunto de valores hacia los cuáles los miembros de grupo están

favorablemente dispuestos. Construyen la realidad en términos de estos valores y actúan de acuerdo con ellos (Goff y Goddard, 1999).

Incluso, las propias creencias y valores de los adolescentes acerca de la violencia interpersonal influyen en esa violencia que sin duda, se da con mucha frecuencia en nuestros colegios. Los adolescentes no aprueban o desaprueban globalmente la violencia cuando la situación es provocada, sino que sus juicios son dependientes del contexto en el cual ocurre la violencia (Astor, 1998).

Los niños que crecen en un contexto en el cual es frecuente la violencia política, tienen muchas oportunidades para observar, entre los adultos el ejercicio de conductas agresivas, esto puede favorecer en ellos el desarrollo de las mismas conductas por considerarlas normales y eficaces. Chau (2003) analizó el efecto del conflicto armado en las conductas de los niños y concluyó:

Observar entre los actores armados el uso de la violencia como un medio para conseguir objetivos, fomenta, por ejemplo, las creencias sobre la legitimidad y la efectividad de la agresión, lo cual favorece el desarrollo de la agresión instrumental. De manera similar, observar entre los actores armados el uso de la violencia como una reacción ante agresiones previas fomenta la creencia sobre la legitimidad de la venganza, lo cual favorece el desarrollo de la agresión reactiva (p.54).

Los niños, niñas y jóvenes crecen captando este tipo de agresiones o conductas, las del tipo reactivo, como una justificación de ser agresivo, las del tipo instrumental, como algo legítimo para reclamar, es probable que algunos de ellos continúen alimentando el ejercicio de la violencia común, así no estén directamente relacionados con el conflicto armado o político, y todo a partir de un imaginario, paradigma o macrosistema en palabras de Belsky.

A fin de superar las actitudes negativas provenientes de un determinado orden de creencias establecido, diversos autores (Belsky, 1980; Díaz Aguado, 1996), proponen como acciones a realizar, una crítica a la violencia en todas sus manifestaciones, conceptualización de la violencia como un problema que nos implica a todos; comprensión de la multicausalidad de la

violencia, la cual, siempre genera más violencia, desarrollo de la tolerancia, y superación de los estereotipos, sobre todo los sexistas.

Cruzando las variables presentes en los sistemas del modelo explicitado por Belsky, con las variables de la investigación de Avilés y Monjas, 2003, surgen unas variables, muy concretas, de atribución causal de las conductas intimidatorias de los escolares:

#### *Variables Personales*

- 1 Temperamento.
- 2 Aprendizaje de conductas violentas o sumisas durante la infancia.
- 3 Experiencias previas de maltrato por adultos.
- 4 Falta de autocontrol personal.
- 5 Inhabilidad social.

#### *Variables Familiares*

- 1 Patrones educativos autoritarios, métodos coactivos, violentos y uso de disciplina autoritaria.
- 2 Incoherencia en el uso de la autoridad. Permisividad e inconsistencia educativa.
- 3 Ser educado con violencia enseña que esa es la forma como hay que comportarse.
- 4 Refuerzo por parte de los adultos de formas violentas y agresivas.

#### *Variables Escolares*

- 1 Metodologías no cooperativas.
- 2 Disciplinas autoritarias, punitivas, sancionadoras e inconsistentes.
- 3 Falta de normas establecidas democráticamente y asumidas por la comunidad.
- 4 Falta de canales de comunicación. Clima de clase insano.
- 5 Caos organizativo de los tiempos de recreo o tiempos libres en general. Falta de tutorización y/o monitorización.
- 6 Ausencia de programas preventivos de las conductas agresivas propias de la intimidación escolar en los centros educativos.



7 Falta de cultura informativa del fenómeno en la comunidad educativa.

*Variables Sociales y Culturales*

- 1 Violencia estructural.
- 2 Creencias y costumbres sociales frente a la intimidación escolar.
- 3 Medios de comunicación social y modelos que “extienden-reproducen”.
- 4 Anti - valores socialmente aceptados.
- 5 Altos umbrales de sensibilización hacia los modelos de dominio-sumisión y violencia.

## **6. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS**

### **6.1. Antecedentes Investigativos en el Ámbito Internacional**

Las conductas de agresión física, verbal o psicológica entre estudiantes comenzaron a investigarse por primera vez en Escandinavia en 1969. Los primeros escritos que dan cuenta del tema son obra de Peter Heinemann (1969, 1972). Dan Olweus y colaboradores quienes iniciaron, en 1973, un estudio sistemático que arrojó los primeros resultados empíricos, utilizando el término *bullying* para referirse a la relación agresiva entre el *bullie* y la víctima. Dicho estudio longitudinal llevado a cabo en Suecia pretendió detectar la incidencia y algunas características específicas de agresores y víctimas.

Para su estudio señaló cuatro variables consideradas de gran importancia para el desarrollo de las conductas reactivas agresivas en los chicos: el negativismo de la madre (como principal educadora del niño en sus primeros años de vida); el temperamento del chico; la permisividad materna; y los métodos disciplinarios utilizados por el padre y la madre, tales como el castigo físico y el trato rígido.

Las variables que resultaron ser las de mayor incidencia en el nivel de agresividad del adolescente fueron: Negativismo de la madre y permisividad de la madre. Una actitud emocional de la madre, como principal persona encargada del cuidado del niño, caracterizada por el negativismo, indiferencia y carencia de afecto, puede resultar en que el chico sea más tarde agresivo y hostil hacia su entorno. También una alta permisividad y tolerancia, una actitud laxa, sin límites claros sobre la conducta del chico, contribuirá sustancialmente al desarrollo de una conducta agresiva en la adolescencia.

En cuanto a las características propias de cada uno de los sujetos en estudio, observó ciertos signos externos que diferenciaban a los agresores de las víctimas, especialmente en la fortaleza física. La mayoría de los sujetos implicados eran del sexo masculino, situación que se reafirmará en la mayoría de estudios posteriores, de los cuales se presentan algunos en el presente capítulo. Por ejemplo en el estudio de Iborra (2005) en España los jóvenes que son víctimas de violencia afirmaron que el 97% de los agresores son varones; y entre las jóvenes víctimas de violencia escolar también es más probable la agresión provocada por muchachos (56%) que por muchachas (44%), hallazgos que coinciden con lo encontrado por Olweus en sus estudios. De igual forma en el estudio realizado por el Defensor del Pueblo y UNICEF en España, y presentado en 2006, las diferencias en función del género resultan especialmente relevantes, ya que hay más alumnos que alumnas que se reconocen víctimas, por ejemplo en formas como recibir apodos (30,4% de alumnos frente a 23% de alumnas) y respecto a pegar (con un 5,9% de hombres frente al 1,9% de las mujeres).

En cuanto al carácter, los agresores son generalmente violentos, autosuficientes, y muestran un bajo nivel de autoestima, mientras que las víctimas, no son agresivos ni violentos, en cambio muestran un alto nivel de ansiedad e inseguridad. El autor continuó su investigación realizando un estudio longitudinal en Noruega y encontró que aquellos chicos que a los 13 y 15 años habían sido identificados como agresores o como víctimas, a los 24 años se encontraban con más probabilidad, inmersos en actividades delictivas y antisociales.

Además de estos estudios, Dan Olweus realizó otro estudio nacional en el mismo país en 1983; un estudio a gran escala en Suecia, entre 1983 y 1984; y otro intensivo en Bergen, entre 1983 y 1985. En ellos empleó por primera vez una muestra de 130.000 estudiantes. Según esta investigación, el 15% de los estudiantes del primer ciclo de secundaria (de 8 a 16 años) en Noruega se vieron implicados en problemas de intimidación con cierta

regularidad (2 o 3 veces al mes), como agresores, víctimas o asumiendo ambos roles.

Para estos estudios se empleó el cuestionario *Bully/Victim Questionnaire* (Olweus, 1983, 1999) que establece una escala de respuestas en cuatro niveles de frecuencia. Este cuestionario ha sido revisado y utilizado posteriormente en muchas otras investigaciones.

En 2001 el investigador noruego realizó otro estudio con una muestra de 11.000 estudiantes de secundaria de 54 colegios. Entre sus resultados más importantes destaca que el porcentaje de alumnos victimizados había aumentado en casi un 59% y que el porcentaje de estudiantes implicados en las formas más graves de intimidación había crecido alrededor de un 65%.

A finales de los 80, la muerte de varios adolescentes, relacionados con situaciones de abuso y malos tratos entre escolares, a la vez que la toma de conciencia de la comunidad científica por dicha temática produjeron en Inglaterra una gran número de trabajos, tanto descriptivos como aplicados (Ahmad y Smith, 1989; Besag, 1989; Smith, 1989; Tattum y Lane, 1989).

Entre los estudios realizados, el más interesante se desarrolló en Sheffield, y fue dirigido por el Dr. Smith. Se observó que desciende el número de víctimas con la edad y que dicha disminución es menos patente en el caso de los intimidadores. Esta situación se ha corroborado en uno de los más recientes estudios españoles, el Informe Cisneros X, cuya publicación data apenas de 2007, y que encontró que si en 1º de bachillerato el acoso afecta al 11,40% de los alumnos, en segundo de primaria (niños de siete años) lo sufre el 41,4%. Situaciones que permiten inferir que a medida que el niño crece, las posibilidades de ser blanco de sus compañeros de pupitre disminuyen: un 37% en 4º de Primaria, un 28,10% en 5º, un 25% en 6º, un 23% en 1º de ESO.

Respecto a las ideas y comportamientos morales / pro sociales del alumno, se evidenció que las conductas e ideas de los niños y niñas de

primaria son más morales / pro sociales que las de los estudiantes de secundaria.

Otros resultados, altamente interesantes y significativos, refieren que las víctimas no solían informar mucho a los adultos, y se observaron las tendencias siguientes: en primaria se informa más a los adultos que en secundaria, en todas las edades se informa más en casa que a los profesores, y cuantas más experiencias sufren los alumnos de ambos sexos, más posibilidades hay de que informen sobre lo que pasa. Algo similar se encontró en el Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar Escuela en Chile (2005), lo cual se deduce del informe que da cuenta que en cuanto a la reacción o actitud de un estudiante que ha sido agredido, se declara con mayor frecuencia contárselo a un amigo (26.3%). El estudio revela que después de contárselo a un amigo, la reacción siguiente a un acto de agresión varía entre hombres y mujeres. El hombre tiende a responder con igual u otra agresión (23.2%) y las mujeres, acuden a la familia (19.5%) y en tercer lugar insultan (16.8%)

Para detectar la situación de la violencia entre compañeros en los institutos de secundaria en España, el Centro Reina Sofía realizó en 2005 una investigación en la que se tuvo en cuenta el conjunto de adolescentes de 12 a 16 años, de ambos sexos, escolarizados y residentes a escala nacional en España.

Las variables que resultaron ser las de mayor incidencia entre los perfiles fueron: El 75% de la muestra fue testigo de violencia escolar; el 14,5% se declaró víctima de violencia escolar en general; y el 7,6% se identificó como agresor. El 44% de las víctimas reconoció haber sido agresor en alguna ocasión. A su vez, el 83,6% de los agresores afirmaron que en algún momento fueron víctimas.

En cuanto al perfil de víctima y agresor, coincidieron en que son jóvenes de 12 o 13 años; los agresores gustan de actividades de riesgo (59%),

películas y videojuegos violentos (41%), y en el 39,3% de los casos sienten rabia u odio hacia los demás.

En general, el tipo de maltrato más frecuente entre las víctimas es el emocional (82,8%), seguido del maltrato físico (50,9%). Los lugares más habituales para llevar a cabo las agresiones son la clase (54,3%) y el patio (53,4%), aunque el porcentaje de las agresiones en los alrededores del centro (32,8%) no fue despreciable.

Las actuaciones ante un acto de violencia escolar varían según el tipo de participación: cuando un escolar ve que otro está siendo agredido —testigo—, en la mayor parte de los casos afirma que interviene de alguna manera (71,5%); mientras que cuando un escolar está siendo agredido —víctima— lo más común es “aguantar” (50%), aunque la mayoría de las víctimas comentan con alguien las agresiones (81,9%).

Las víctimas consideran que la causa más importante de la violencia es que “la han tomado conmigo” (37,1%). Por su parte, los agresores afirman que sus conductas violentas son respuesta a las provocaciones de la víctima (70,5%). El 18,1% de las víctimas de violencia escolar en general mantiene la ley del silencio y no lo cuenta a nadie. Este mismo porcentaje desciende al 10% entre las víctimas de acoso.

El 57,4% de los jóvenes que se declararon agresores participan también como secuaces. La intervención de los profesores en estos actos ronda el 50%. La principal consecuencia de esta intervención, según el agresor, es que “se controla más” (36,1%). Tanto agresores como víctimas están de acuerdo en que los profesores que no intervienen en el conflicto es “porque no se enteran” (27,9% y 39,7%, respectivamente).

En el estudio del Defensor del Pueblo de España y UNICEF (2006) se abordó un nuevo estudio epidemiológico de ámbito nacional, en continuidad con uno realizado por las mismas instituciones en 1999, para poder después analizar sus resultados y compararlos con los obtenidos en el estudio anterior y con algunos otros estudios similares realizados entre ambas fechas.

El porcentaje de incidencia total de alumnos víctimas de insultos pasa del 39,1% registrado en 2000 al 27% aparecido en el estudio del 2006; y el de víctimas de apodosos ofensivos del 37,7% al 26%. Disminuyen también los porcentajes declarados de víctimas de otras conductas más graves como ciertas agresiones físicas indirectas y alguna forma de amenazas. Al igual que el acoso sexual, que ya tenía porcentajes muy reducidos en el informe presentado en el año 2000 y que los tienen menores en el actual. Sin embargo, otras conductas padecidas por los alumnos, como la exclusión social más directa (no dejar participar), o ciertas formas de agresión física, así como las modalidades más graves de amenazas, no muestran esa tendencia a la baja y se mantienen en niveles similares entre los dos estudios, lo que pone de manifiesto que las políticas preventivas y las líneas de intervención han resultado insuficientes a la luz de los resultados alcanzados hasta el momento.

Desde la estimación del maltrato a partir de las respuestas de las víctimas, más de una décima parte del alumnado (10,5%) declara ser ignorado, de los cuales un 9,5% dice serlo “a veces” y un 1% “de forma muy reiterada”. La exclusión activa, que representa el que a alguien no se le permita participar la experimenta un 8,6% de los estudiantes de Secundaria, de los cuales un 7% la sufren “a veces” y un 1,6% “con mucha frecuencia”.

En uno de los últimos estudios españoles, el Informe Cisneros X, “Violencia y Acoso Escolar en España”, realizado por el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo, aparece que un 23,2% de los niños españoles -prácticamente uno de cada cuatro, es decir 1.750.000 escolares en toda España- está viviendo el maltrato escolar. Es el dato más visible del estudio. Además, un 53,7% de las víctimas de acoso escolar presenta síntomas de estrés postraumático (pesadillas, ansiedad, insomnio, flash back, pánico...), el 54,8% sufre depresión, el 53% tiene una imagen negativa de sí mismo.

El estudio presenta unos indicadores en su instrumento, que permitirían avizorar la presencia de la intimidación escolar en un estudiantes:

- Cambios en las conductas de los niños que sufren Violencia y Acoso Escolar
- Cambio repentino en el comportamiento del niño (heridas, ropa deteriorada, falta de material, cerca de los adultos en el recreo).
- Estrategias de evitación: excusas para no ir al colegio, querer cambiar de centro, fobia a ir al colegio
- Cambio brusco en el estado de ánimo: Apatía y depresión (llanto incontenible ó exagerado), está triste y llora fácilmente.
- Cambios en la personalidad: Retraimiento, irritabilidad.
- Sintomatología psicósomática. Ansiedad, insomnio, dolor de estómago, vómitos y náuseas por la mañana.
- Evitación social con los pares (no querer ir a los cumpleaños, paseos, etc.). No querer contar cosas del colegio.
- Pérdida de autoestima e indefensión.

Con base en el estudio sostienen que la intimidación escolar sigue habitualmente una secuencia típica de 5 fases, a saber:

#### *Fase 1: Desencadenamiento del Proceso Instigador*

Uno de los primeros tópicos que el estudio echa por tierra: el niño acosado no es un alumno carente de habilidades sociales, arrinconado por los demás por ser «gordo», tener gafas o ser excesivamente tímido. La intimidación puede recaer sobre cualquiera.

El hecho que desencadena el proceso de acoso sorprende por lo puntual y lo insignificante. Cometer un error, haberse dejado anotar una canasta crucial, orinarse delante de la clase, sacar una nota que despunta por arriba o por abajo o incorporarse tarde al colegio; cualquier detalle basta para que el agresor se fije en alguien y decida convertirlo en su víctima.



Niños (el 24,4% son víctimas) y niñas (21,8%) lo sufren en igual medida. Por lo general, los niños acosan a otros niños y las niñas a otras niñas. Los niños se decantan más por la agresión física y las amenazas directas mientras que las niñas atacan a la víctima aislándola y excluyéndola, intentando bloquearla socialmente.

*Fase 2: Acoso y estigmatización escolar, social y familiar: la generación del chivo expiatorio.*

Un 39,40% de los escolares estudiados por Oñate y Piñuel acosan esporádicamente a otros y el 3% son acosadores frecuentes o sistemáticos. Los que ejercen la violencia aducen las siguientes razones para hacerlo: «Porque me provocaron» (22,4%), «por gastar una broma» (8,6%), «para evitar que me lo hagan a mí» (2,9%), «por pasar el rato» (3,2%), «porque a mí me lo hacen» (3%).

*Fase 3: Latencia y aprendizaje de la indefensión psicológica*

El niño acosado comienza a creer que todo lo hace mal, que es un desastre, tiene una visión pesimista de la vida y de los demás e incluso se inclina por pensar que los que lo acosan tienen razón. Una de cada cuatro víctimas dice que lleva padeciendo esta situación «desde siempre», el 28% «desde que comenzó el curso», el 25% «desde hace unos meses» y el 22% lo sufre «desde hace unas semanas». En contra de lo que podría pensarse, les produce mayores daños psicológicos que les pongan un apodo o los aislen, que recibir una patada. Y son justamente las conductas más dolorosas las preferidas por los agresores: Bloqueo social de la víctima (29,3%), hostigamiento (20,9%), manipulación (19,9%), coacción (17,4%).

Ante este panorama, el niño comienza a desarrollar los primeros síntomas de indefensión: disminuye su rendimiento escolar, se aísla socialmente, altera su conducta (pánico, ataques de rabia, llanto o miedo a ir al colegio),

surge la agresividad y los primeros incidentes con la familia, aumenta el absentismo escolar, se retrae.

En el estudio Oñate y Piñuel señalan que uno de los mayores errores a la hora de intervenir, es la búsqueda de la causa del acoso en la víctima, produciéndose un fenómeno que denominan “victimización secundaria”. Se le saca de clase para ir a ver al psicólogo, se le señala ante sus padres o demás compañeros como un niño difícil, insociable, agresivo, depresivo, hiperactivo, neurótico, que presenta necesidades educativas especiales.

#### *Fase 4: Manifestaciones psicológicas y psicósomáticas graves.*

La conclusión más alarmante del estudio es el enorme daño psicológico que sufren las víctimas. Un 53% presenta síntomas de estrés postraumático (pesadillas, ansiedad, temblores, sudoración, flash back, pérdida de la capacidad de concentración); un 54,8% presenta síntomas de depresión, un 38% de auto desprecio, un 57,2% disminución de la autoestima, un 53% tiene una imagen negativa de sí mismo. El 15% presenta ideas suicidas recurrentes. «La vida en general es una porquería», «a veces me dan ganas de morirme», son algunos de los ítems del test AVE (Acoso y Violencia Escolar, 2006) que mide este riesgo en los niños afectados. Ante tal cuadro clínico, no es de extrañar que con frecuencia muchos yerren en el diagnóstico y se confunda a la víctima con un enfermo mental.

#### *Fase 5: Expulsión o autoexclusión escolar*

El 15,5% de los niños acosados asegura que son defendidos por otro compañero cuando les agreden. (Sólo el 9,6% dice que le ayuda un profesor y el 5,1% otro adulto). Unos héroes a decir de Piñuel y Oñate, pues un niño que ayuda a un excluido se convierte automáticamente en candidato a la marginación. Plantean además graves consecuencias como:

- Estrés Postraumático Infantil: el cuadro más frecuente y el peor identificado. Un 54 % de los niños acosados desarrollan este tipo de Estrés.

- Alteraciones cognitivas: dificultad de concentración, negación y disociación como mecanismos de defensa, recurrencia de vivencias ó flashbacks, terror y sensación de amenaza.
- Alteraciones del comportamiento: irritabilidad crónica, evitar lugares asociados al hecho traumático, agresión explosiva, anestesia emocional.
- Sintomatología psicósomática: pesadillas, crisis de ansiedad, malestar somático difuso (nauseas, cefaleas, alteraciones gástricas).
- No prescribe con el transcurso del tiempo, se puede arrastrar hasta la edad adulta y afecta al desarrollo social, laboral, intelectual y emocional de quien lo sufre, lo cual es coincidente con los hallazgos de Olweus, cuando determinó que los estudiantes involucrados en la intimidación tienen mayor probabilidad de adoptar conductas antisociales en la vida adulta.

En Chile también se ha dado paso a varios estudios; entre ellos el Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar realizado en 2005. La investigación permite afirmar que a nivel nacional, el 86.5% de los estudiantes y el 91,7% de los docentes declara presencia de agresión en la convivencia escolar. Los estudiantes que declaran haber sido agredidos (44.7% - víctimas) no distan mucho de la cantidad de estudiantes que se declaran agresores (38.1% - victimario).

El estudio devela que la agresión y hechos de violencia son un problema presente en todos los tipos de establecimientos del sistema escolar y que por características propias del fenómeno, multicausalidad, éste se expresa de distintas formas e intensidad en cada establecimiento. Por ello el estudio del Defensor del Pueblo, al que ya se ha hecho alusión, en su última versión (2006), al referirse a la titularidad de los centros, no encontró mayores diferencias entre centros privados, concertados (en Colombia se diría concesionados) y los públicos; quizá por eso, curiosamente, el informe no ofrece ninguna tabla que desglose datos por la titularidad de los centros. La diferencia más significativa aparece en el caso de la conducta de “hablar mal”. En los centros privados, concertados y públicos un 56,5%, un 36,2% y

un 28,9% de los alumnos respectivamente se reconocen como víctimas de esta forma de maltrato.

En el caso de no dejar participar el porcentaje de los y las estudiantes que dicen sufrirla “a veces” en centros públicos es de un 5,7% y en los concertados de un 9,9%. En cambio en el caso de “hablar mal de mí”, la situación se invierte siendo más numeroso el grupo de mujeres que dicen sufrir este tipo de agresión (37,7% de ellas frente al 25,4% de ellos).

Las agresiones psicológicas fueron las más frecuentes durante el año 2005, en hombres más que en mujeres; entre 10 y 13 años; en espacios de libre circulación del establecimiento educativo. Sólo el 2.0% de docentes declara haber sido agredido físicamente por un estudiante. En segundo término, docentes y estudiantes perciben con más frecuencia las agresiones físicas (61.1% y 83.3% respectivamente) y en tercer término hechos de discriminación (31.9% y 52.9% respectivamente).

Respecto de los lugares en que con mayor frecuencia se perciben agresiones, estudiantes y docentes presentan mucha similitud. Ambos actores declaran con primera preferencia los espacios de libre circulación, espacios de deporte y recreación, con un 68% y 60.6% respectivamente. Sin embargo, existe discrepancia entre ellos en relación con la sala de clases. Un 62.9% de estudiantes y un 43.9% de docentes la señalan como lugar donde ocurren agresiones.

Al consultar sobre las razones para agredir, los agresores señalan que es por defensa (35.7%), y como segunda razón por juego en el caso de los hombres y en las mujeres, por injusticia. Los datos muestran que existe un 9.9% de estudiantes que dicen agredir y no son agredidos (víctimas activas) así como un 16.7% de estudiantes que es agredido y no agrede (víctima pasiva). Según las cifras, las víctimas activas (agresores) son más hombres que mujeres y de 17 y más años; en tanto que las víctimas pasivas (agredidos) son más mujeres que hombres y de 12 y 15 años.

## 6.2. Antecedentes Investigativos en el Ámbito Colombiano

El tema en Colombia apenas comienza a ser analizado, pero sobre él existen ya algunos cálculos. Según la encuesta aplicada en 2005 con las pruebas Saber del MEN, entre cerca de un millón de estudiantes de los cursos 5º y 9º de colegios públicos y privados, el 28% de los estudiantes de 5º dijo haber sido víctima de la intimidación escolar en los dos meses anteriores a la prueba, el 21% confesó haberlo ejercido y el 51% haber sido testigo del mismo. En 9º, las víctimas fueron más o menos el 14%, los victimarios el 19% y los testigos el 56%.

En el estudio Buscando Pistas para Prevenir la Violencia Urbana en Colombia: Conflictos y Agresión entre Niños (as) y Adolescentes en Bogotá realizado por Enrique Chaux, se refleja la paradoja de cómo en el país, los mayores casos de violencia no proceden precisamente de las situaciones del conflicto armado por el que se atraviesa desde hace varios años, situación que pudiera antojarse muy lógica.

El autor muestra cómo en nuestro país la violencia interpersonal ha recibido mucho menos atención que la violencia política. Lo significativo de este estudio es que el nivel de agresión y en especial de agresión física, es más alto que los niveles encontrados en países desarrollados. Además en él se analizan las diversas implicaciones de los resultados para la evaluación de la convivencia y para el desarrollo de intervenciones efectivas en la prevención de la violencia por medio de la educación.

Uno de los hallazgos más significativos de esta investigación es que los niños y niñas entre 8 y 14 años conocen alternativas al conflicto interpersonal, pero no las tienen interiorizadas de manera que en situaciones reales no las emplean, no hay coherencia entre el pensar y el actuar. Frente a la agresión, el agredido busca mecanismos que le permitan evadirla. No es fácil manejar la cultura del diálogo en medio del conflicto.

Además, cuando se da la intervención de los adultos (padres y maestros), en general es equivocada al no permitir la reflexión y el desarrollo de habilidades interpersonales en la resolución de conflictos de parte de los niños y las niñas; prevalece entonces, la mirada punitiva - normativa, y en otras ocasiones permisiva, tomando partido por sus hijos e impidiendo llegar a acuerdos y a soluciones positivas del conflicto. En éste sentido los análisis realizados años atrás por Olweus ya habían señalado indicios de que el uso de técnicas punitivas disciplinarias puede contribuir al nivel de agresión del adolescente.

La posición asumida por las terceras personas dentro del conflicto, también es importante, si ellos aprenden estrategias para actuar como espectadores activos, podrán contribuir a deslegitimar y disminuir las agresiones. La comprensión del papel que juega cada individuo dentro del conflicto, deberá ser aclarada de manera que el niño(a) sepa como actuar en el momento de la reconciliación.

El programa desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional sobre las Competencias Ciudadanas, obtendría mejores resultados si es trabajado desde la práctica y no desde la teoría. Chaux (2006) sugiere que los programas educativos para la solución pacífica de conflictos deben trabajar en situaciones reales orientadas hacia la modificación de comportamientos más que a la teorización sobre cómo resolverlos.

Para que este tipo de programas tengan efecto sobre la agresión y la violencia interpersonal, deben contar además de la práctica, con docentes comprometidos que crean en él y que trabajen hombro a hombro con sus estudiantes y sus familias. Complementado con actividades de acuerdo con el nivel de desarrollo de los niños (as), que se vean reforzados desde todas las áreas del currículo y que sobre todo tengan en cuenta los sentimientos que se generan en la agresión. Los programas deberán además contar con una evaluación permanente.

En Barranquilla se realizó la investigación Caracterización del Maltrato entre Iguales, encontrándose que la mayor incidencia de agresiones se encuentra en los niños y niñas de 12 años, edad crítica para el contexto colombiano, según esta investigación. Entre los 13 y 14 años la situación es pareja y a los 15 y 16 disminuye. Por eso mismo, los grados más propensos a esta violencia son sextos, séptimos y octavos. Y sucede, especialmente, en el salón de clase, el patio, los baños y el bus.

El maltrato verbal es el más común y al que más miedo le tienen los escolares. La forma principal es el apodo, seguido por el chisme y los insultos. En los estudios de otros países esta variable también es preponderante. Tomando comparativamente estudios ya citados como el de Smith (1989), cuando se refiere a las formas más utilizadas de maltrato se registraron en orden descendente: insultos y apodos, agresión física, amenazas, rumores y aislamiento social. Estas formas en general se mantienen al estudiar investigaciones más recientes, entre otras, la ya mencionada del Defensor del Pueblo y UNICEF (2006), en la cual las agresiones verbales son las más mencionadas como conductas sufridas por el alumnado. Los apodos que ofenden o ridiculizan son citados por uno de cada cuatro alumnos (26,7%), de los cuales un 21,4% los sufren “a veces” y 5,2% “con bastante frecuencia”, siendo la conducta más mencionada entre las sufridas “a menudo” o “siempre”.

Todavía en mayor medida se sufren insultos (27,1%), ya que un 23,2% los reciben “a veces” y un 3,9%, “en muchos casos”. Aún más estudiantes declaran ser objeto de conductas de hablar mal de el o ella (31,6%).

Posteriormente el mismo grupo de investigadores de la Universidad del Norte encabezados por Olga Hoyos, realizó la investigación Representaciones Sociales sobre la Intimidación con el objeto de describir las ideas o representaciones que tienen los niños y las niñas sobre el maltrato entre iguales.

Resumiendo los datos más importantes del estudio, se puede mencionar que la gran mayoría de niños y niñas no interpretan una situación en la que claramente se está dando "bullying", como bullying, sino como una relación caracterizada por conductas agresivas eventuales. Este resultado, puede estar indicando, mayores niveles de tolerancia a distintas formas de maltrato. En este sentido, fue frecuente encontrar que los personajes de la historia eran vistos como un grupo de amigos que de vez en cuando, y de manera aislada, se agredían entre sí.

Con relación a las causas del maltrato entre iguales, se encontró que cuando se piensa que el causante de la situación es la víctima, los niños sugieren que ésta pudo haber realizado acciones negativas o que las características psicológicas de la víctima provocaron el malestar de los agresores. Por otro lado, si se piensa que el responsable de la situación es el agresor, lo atribuyen a sus características psicológicas y de personalidad.

En cuanto a las emociones generales atribuidas a la víctima y al agresor, se encontró que los niños y niñas piensan que las víctimas sienten tristeza cuando viven situaciones de maltrato, mientras que los agresores pueden manifestar sentimientos de felicidad.

En el estudio también se indagó acerca de las ideas que los participantes de la muestra tienen sobre qué hacer para acabar con la situación de maltrato y minimizar el efecto emocional tan negativo. Los resultados reflejan que al momento de tomar medidas para sentirse mejor, las estrategias basadas en la cognición, tales como hablarse a sí mismo y pensar positivamente, son las más mencionadas, principalmente en los de 13 años. Este dato se relaciona con el hecho de que progresivamente a partir de los 6 - 7 años, los niños empiezan a adquirir un cierto nivel de conciencia de sus propios procesos cognitivos que les permite, por lo tanto, recurrir a estrategias de este tipo para regular sus estados emocionales negativos.

Respecto al género y su relación con las estrategias de alivio emocional, se observa que las niñas aluden con mayor frecuencia al uso de estrategias



basadas en la cognición, mientras que los niños a las de escape y evitación. Finalmente, los niños y niñas consideran que la solución ante una situación de maltrato es ir directamente donde el agresor para decirle que pare, y/o acudir a los adultos en busca de ayuda.

La Secretaría de Gobierno Distrital contrató para el año 2006 con la Dirección de Regulación Planeación, Estandarización y Normalización Estadística del DANE la aplicación de una encuesta diseñada por el Enrique Chaux y Ana María Velásquez, investigadores del Departamento de Psicología de la Universidad de Los Andes de Bogotá. Sus resultados se recogen en el estudio denominado Dimensiones de la Intimidación Escolar en la Capital.

La información referida a intimidación escolar, específicamente, se registró con aquellos encuestados que manifestaron haber sido víctimas, durante el mes anterior, de ofensas y golpes permanentes, que los hicieron sentir mal y frente a los cuales no supieron cómo defenderse.

La prevalencia registrada del fenómeno es del 15%; el acoso se registra con mayor frecuencia entre los hombres (17%) que entre las mujeres (12%), y es más probable en los grados de 5° a 7°, a partir del 9° grado tiende a tornarse menos usual. Además, los estudiantes más jóvenes que cursan estos grados, están más expuestos a ser víctimas, en especial, aquellos que son menores frente al promedio de edad dentro de los grupos. También llama la atención que entre los estudiantes de 18 años y más, el fenómeno del acoso vuelve a mostrar una frecuencia mayor que la que se observa entre los estudiantes de 16 a 17 años.

Otro aspecto indagado por la encuesta y relacionado con la intimidación escolar, tiene que ver con la percepción de seguridad de los estudiantes dentro de la institución escolar. Frente al tema el 2 % de los estudiantes reporta que dejó de asistir al colegio porque alguien lo amenazó, y el 11 % manifestó evadir ciertos lugares del plantel por miedo a ser víctima de un ataque. El 28 % manifiesta evitar determinados recorridos del camino hacia y

de regreso al colegio por temor a ser atacados en esas circunstancias. La muy visible diferencia entre la percepción general de seguridad dentro del colegio con la correspondiente a en el camino al colegio, sugiere que éste último resulta mucho más amenazante que el colegio.

Los autores reflexionan en torno al problema de la violencia en la escuela destacando la relación entre contextos violentos (familia, barrio, escuela) con mayor probabilidad de comportamientos agresivos de los estudiantes. Sin embargo, se encontró que quienes viven en familias pacíficas no están tan protegidos como se esperaba de los efectos negativos de la violencia en el barrio o el colegio.

## **7. DISEÑO METODOLÓGICO**

### **Tipo de investigación**

Este es un estudio descriptivo del fenómeno de la intimidación entre pares realizado mediante encuestas y entrevistas en profundidad. Se plantea un enfoque mixto “proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio” (Hernández Sampieri y otros, 2006, p.697).

Las metodologías de investigación identifican dentro del diseño mixto varios enfoques, para este estudio se trabajó el enfoque en paralelo. Se busca con él convergencia y resultados complementarios. Si los resultados de los dos enfoques coinciden se incrementa la confianza en tales resultados tanto cuantitativos como cualitativos y se confirman las conclusiones. (Hernández Sampieri, p.779).

Desde lo cuantitativo, se aplicó una encuesta a la muestra seleccionada; utilizando herramientas estadísticas que permitieron obtener datos para el abordaje del problema de investigación. Estos resultados fueron contrastados y complementados con entrevistas en profundidad.

Desde lo cualitativo se trabajó un diseño etnográfico en cuanto pretende comprender un fenómeno cultural que se da al interior de una estructura educativa. Álvarez Gayou (2003) considera que el propósito de la investigación etnográfica es describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente; así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado bajo circunstancias comunes o especiales, y finalmente, presenta los resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural.

En el campo de la investigación se considera la etnografía como una técnica que permite comprender el objeto de estudio. A partir de ésta el investigador puede derivar interpretaciones y explicaciones sobre el fenómeno en estudio, bien por implicación directa de la aplicación de la etnografía o como producto del uso de técnicas de análisis.

Esta investigación se ubica a nivel micro - etnográfico que consiste en focalizar el trabajo de campo a través de la observación e interpretación del fenómeno en un campo delimitado a dos instituciones educativas y en grados concretos.

Existen diversas clasificaciones de los diseños etnográficos; según la división de Creswell, citado por Hernández Sampieri (2006) esta investigación corresponde a un diseño realista o mixto

... se recolectan datos tanto cuantitativos como cualitativos, de la cultura, comunidad o grupo de ciertas categorías (algunas preconcebidas antes del ingreso al campo y otras no, éstas últimas emergerán del trabajo en el campo). Al final se describen las categorías y la cultura en términos estadísticos y narrativos. (p.698).

Es este, entonces un modelo integrado que pretendió triangular la información obtenida de los participantes en el fenómeno de intimidación escolar, a partir de los cuestionarios, y del estudio etnográfico de la investigación. La triangulación de esa información facilita un acercamiento equilibrado y objetivo a las situaciones del fenómeno en estudio.

## **Método cuantitativo**

### **Muestra**

La muestra del estudio está formada por estudiantes de Educación Básica Secundaria pertenecientes a dos instituciones educativas públicas de

Bogotá, Distrito Capital. I.E.D Colegio Restrepo Millán y Centro Educativo Distrital Don Bosco IV (colegio en concesión).

Ubicado en la Localidad 18, Rafael Uribe Uribe, del Distrito Capital, el I.E.D Colegio Restrepo Millán atiende en la jornada de la mañana a una población total de 1350 estudiantes, de los grados 6º a 11º, repartidos en un total de 33 cursos. También atiende estudiantes en las jornadas de la tarde y de la noche. Para la presente investigación se tomó como población de estudio la jornada de la mañana. Es de carácter mixto: niños y niñas. Está ubicado en el barrio Quiroga, zona de ubicación de varias instituciones educativas distritales.

Esta zona esta caracterizada por la inseguridad, lo cual se manifiesta en la peligrosidad de los alrededores del colegio en mención, donde se presentan frecuentemente robos y venta de estupefacientes. La zona pertenece a un estrato socio económico 1 y 2. Los estudiantes provienen, en su mayoría, de los barrios aledaños, especialmente del barrio Las Lomas. En los estudios de realidad familiar se ha detectado que el medio de sustento de las familias proviene, en la mayoría de casos, de trabajos informales como trabajo en casas de familia, talleres, conducción de vehículos de transporte, vendedores ambulantes, entre otros.

En tanto el Centro Educativo Distrital Bosco IV, está ubicado en la localidad 5, Usme, en el Barrio Chuniza. A este Centro asiste un total de 1135 estudiantes de grado 0º a 11º. Hay un total de 24 cursos, de los cuales 6 participaron en el estudio con un total de 127 hombres y 139 mujeres, de los cuales fueron encuestados 81 estudiantes de ambos géneros, equivalentes al 30% de la población; por cursos la distribución es, para grado 7º 39 hombres y 54 mujeres; para 8º, 41 hombres y 47 mujeres; para 9º, 47 hombres y 38 mujeres.

El estrato socio económico corresponde a 1 y 2, con familias extensas procedentes, en un buen porcentaje, de otros pueblos o ciudades. De hecho un gran número de núcleos familiares se caracterizan por ser población

desplazada, principalmente de los departamentos del Meta y del Tolima. Se halla en los tipos de familia a un 40%, aproximadamente, de madres cabeza de hogar.

El tamaño de la muestra se determinó a partir de los datos ofrecidos según la población existente de estudiantes en los grados séptimo, octavo y noveno, 18 cursos en total de las dos instituciones, es decir 964 estudiantes.

Así, la muestra de 288 estudiantes, hombres y mujeres entre los 11 y 18 años de los grados 7º, 8º y 9º, corresponde a una confianza del 90% y un error máximo relativo de 8.1%. La selección se realizó mediante un muestreo aleatorio estratificado, teniendo en cuenta las variables relevantes para este estudio: el género y el grado. No se controló el hecho de haber experimentado o no situaciones de intimidación con anterioridad. La distribución por género y grado de la muestra final aparece referida en la tabla 7.1.

**Tabla 7.1**

*Muestra total de estudiantes encuestados por grados y género*

<b>GRADO</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>MUJERES</b>	<b>EDADES</b>	<b>TOTAL</b>
7	56	51	11 a 15 años	107
8	53	43	12 a 16 años	96
9	49	36	13 a 18 años	85
<b>Total</b>	158	130		288

### **Instrumento**

Como se anotó anteriormente, para el estudio cuantitativo se utilizó un cuestionario aplicado, de tipo descriptivo. (Ver anexo A). En su forma actual presenta veintiocho ítems de opción múltiple. El cuestionario se diseñó a partir de instrumentos ya elaborados, principalmente de dos estudios sobre intimidación y maltrato entre iguales. El primero de ellos titulado “Violencia

Escolar: El maltrato entre iguales en Educación Secundaria Obligatoria”. Informe del Defensor del Pueblo - UNICEF (2006) y el segundo, “Violencia entre compañeros en la escuela” (2005). Centro Reina Sofía para el estudio de la Violencia. Adicionalmente, como fruto de inmersión en campo de los investigadores, en una etapa previa al estudio, fue complementado por nuevas preguntas, propias del contexto local y que se consideraron pertinentes para el cumplimiento de los objetivos planteados.

Una vez finalizada la reestructuración del cuestionario y obtenida su versión final se procedió a su revisión con expertos en el tema, a fin de asegurar su validez. Así mismo se realizaron pruebas piloto con grupos de estudiantes pertenecientes a algunas instituciones escolares, incluidas las que fueron escogidas para el estudio. En dicho pilotaje el tiempo promedio de respuesta fue de 26 minutos.

La primera parte es la identificación del instrumento. Allí se encuentra fundamentalmente, el enunciado que explica al encuestado el fin del ejercicio en el que va a participar y lo invita a responder con confianza las preguntas consignadas. No es banal su inclusión, pues en las pruebas piloto se fue constatando la importancia que le daban los encuestados a algunas expresiones que encontraron. Para este fin se reafirman la confidencialidad en el manejo de la información y la idea de que en el cuestionario no existen respuestas correctas o erróneas.

El cuestionario responde a la forma de ítems estructurados, reactivos de alternativa fija, que ofrecen al respondiente la elección entre dos o más alternativas de respuesta. Las preguntas son categorizadas; en ellas, además de la pregunta, se establecen las categorías de respuesta. Cabe agregar que son de respuesta espontánea, pues no es necesario que el encuestador lea la pregunta al encuestado.

Su utilización pretende caracterizar la muestra en función de las variables seleccionadas; de igual manera busca proveer un perfil aproximado del fenómeno y mostrar sus facetas o dimensiones. Estas variables se

encuentran esquematizadas en una matriz que sirvió de referente para el continuo análisis del instrumento antes de su versión final. (Ver figura 7.1). En dicha matriz están expresadas, a manera de mapa conceptual, las preguntas de investigación, correspondientes con las categorías y subcategorías que ayudan a comprender cada una de las preguntas formuladas. De acuerdo a ellas se estimó la pertinencia o no en la formulación de las preguntas, y por ello se relacionan las categorías y subcategorías propias de cada pregunta, con los numerales con que fueron señaladas las diversas preguntas en el cuestionario. El cuidado de esta matriz permitió eliminar aquellas preguntas que no resultaban pertinentes para el estudio, garantizando así el cumplimiento de la finalidad del cuestionario en orden a las variables utilizadas también para el estudio cualitativo.

Es preciso señalar que, en el muestreo, la variable titularidad no fue considerada en sus dos niveles: colegio oficial y colegio concesionado, es decir, no se estableció la diferencia en el muestreo entre los dos, ya que no se consideró pertinente su diferenciación.

A partir de la revisión de diferentes referentes teóricos existentes frente a la utilización de cuestionarios como instrumentos de recolección de datos se tuvieron en cuenta aspectos tales como evitar el preguntar a todo un curso a la vez, porque la probabilidad de que agresores y víctimas estén juntos a la hora de contestar el cuestionario es considerable (IDP-U, 2000). Además las condiciones grupales pueden afectar a la sinceridad con la que se conteste el cuestionario.



**IED RESTREPO MILLAN  
CED DON BOSCO IV  
ESTUDIANTES DE AMBOS GÉNEROS DE 7° A 9° GRADO**

**DESCRIPCIÓN DE LA INTIMIDACIÓN ESCOLAR**

DESCRIBIR

**FORMAS**

INCIDENCIA (¿QUÉ OCURRE?)  
MODALIDAD DEL MALTRATO (¿CÓMO OCURRE)  
ESCENARIOS (¿DÓNDE OCURRE?)

- Agresión verbal
- Agresión No verbal
- Agresión Física
- Exclusión Social
- Amenaza/Chantaje
- Acoso Sexual

100, 200, 300, 600, 700,  
800, 900, 1000, 1100, 1900,  
2000

**CAUSAS**

ATRIBUCIÓN CAUSAL  
Variables personales  
Variables familiares  
Variables escuela  
Variables sociales

- Auto percepción
- Características familiares
- Medios de comunicación
- Habilidades sociales
- Habilidades cognitivas

1300, 1400, 2100, 2400,  
2500, 2600, 2700, 2800

**ACTORES**

SITUACIONES DE PARTICIPACIÓN:  
▪ EJERCICIO  
▪ PADECIMIENTO  
▪ CONTEMPLACIÓN

- Agresores
- Víctimas
- Testigos
- Víctimas/Agresores

100, 400, 700, 1600, 1900,  
2200, 2300, 2400

**CONSECUENCIAS**

Dimensión Física  
Dimensión Afectiva  
Dimensión Ética  
Dimensión Cognitiva  
Dimensión Relacional

- Formas de Reacción
- Emociones
- Desempeño académico
- Comportamientos
- Imitación

400, 1200, 1500.

Como se puede apreciar en la figura anterior, las categorías y subcategorías que las explican, permitieron la clasificación de las preguntas presentes en el instrumento. Por ejemplo de la pregunta por los actores del fenómeno, se puede avanzar en tres categorías por situaciones de participación de las personas: quien ejerce la intimidación, quien la padece y quien la contempla. De allí que se volviera al marco teórico para retomar la forma como otros estudios han denominado estas situaciones; así, a quien ejerce la intimidación fue denominado agresor, víctima a quien la padece y testigo a quien la contempla. Estas sub categorías permitieron formular mejor los roles de los participantes involucrados.

Con esta claridad se procedió a analizar las preguntas más pertinentes para hallar, primero la verificación de la existencia de dichos roles, y segundo lograr la caracterización de sus perspectivas del fenómeno. A dicho propósito contribuyeron las preguntas clasificadas para el estudio con los números 100, 400, 700, 1600, 1900, 2200, 2300 y 2400.

## **Método Cualitativo**

### **Muestra**

Se escogieron 12 estudiantes hombres y mujeres identificadas como víctimas y/o victimarios, según el conocimiento previo que se tenía por quejas presentadas en las coordinaciones de convivencia de las 2 instituciones objeto de estudio. Las víctimas hombres y mujeres cursan actualmente diferentes grados: sexto, noveno, décimo y undécimo; estos dos últimos con situación ya superada. Los agresores por su parte son de los grados sextos, séptimos y octavos. Dentro de esta muestra se incluyeron también estudiantes que por sus características se ubican dentro del grupo

de víctimas/agresores y cursan sexto y octavo. Llamó la atención haber encontrado que cinco de los entrevistados son alumnos repentinos.

El total de la muestra se distribuyó según se presenta en el siguiente cuadro:

**Tabla 7.2**

*Estudiantes entrevistados*

	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>
<b>Agresor</b>	3	1	4
<b>Víctima</b>	3	3	6
<b>Víctima/agresor</b>	1	1	2
<b>Total</b>	7	5	12

Para una mayor comprensión del fenómeno se consideró importante incluir en la muestra estudiantes involucrados actualmente en situaciones de intimidación así como otros quienes al momento de las entrevistas ya habían superado dicha situación.

### **Instrumento**

Se efectuaron 12 entrevistas en profundidad tomando como guía aspectos generales de la caracterización del problema tales como: formas de intimidación, lugares donde se manifiestan, causas, contexto familiar y escolar, comportamientos y características de los actores, sentimientos generados por las situaciones vividas tanto de víctimas como de victimarios o agresores.

Las entrevistas se realizaron en los propios colegios en ambiente de informalidad buscando generar confianza entre entrevistado y entrevistador a fin de evitar presiones de cualquier tipo que pudieran influir en la información obtenida. (Ver anexos B, C, D, E, F algunas de las entrevistas realizadas).

Las entrevistas fueron en el instrumento a partir del cual se obtuvieron los datos que más adelante irían conformando argumentos, razones que se contrastan con lo planteado en el problema, la teoría y los resultados de la encuesta. Dentro de este proceso, las entrevistas fueron fragmentadas con la finalidad de establecer unidades de análisis siguiendo el método de codificación abierta y axial propuesto por Anselm Strauss y Juliet Corbin (2002) "El propósito de la codificación axial es comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos". (p.135).

### **Enfoque en paralelo**

Para el análisis de resultados a partir del enfoque paralelo se siguieron los siguientes pasos:

Tabulación de encuestas y presentación en términos de frecuencias con porcentajes de respuestas, visualizadas en tablas, histogramas y figuras.

A continuación la codificación axial exige unos pasos previos tales como: a) transcripción de los materiales de entrevistas y sesiones. b) organización de los datos obtenidos a partir de los reportes de las entrevistas de acuerdo a campos semánticos que permitan nominarlos y posteriormente codificarlos. (Anexos F, G y H) Este proceso implica la elaboración de categorías teniendo en cuenta propiedades y dimensiones, que en este caso, se constituyeron a partir de las preguntas objeto de la investigación. Las transcripciones de las entrevistas, los formatos y esquemas seguidos para identificar campos

semánticos y la interpretación de categorías se encuentran detallados en los anexos.

Surgieron así, dos tipos de categorías, las preestablecidas y las emergentes. Las primeras, del marco teórico y se corroboraron en las encuestas; las segundas emergieron de las entrevistas mismas. Siguiendo a Strauss y Corbin (2002) se aplicó el procedimiento de Codificación Axial.

Es el acto de relacionar categorías a subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones y de mirar cómo se entrecruzan y vinculan éstas... Una categoría representa un fenómeno, o sea, un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para los entrevistados. ... Un fenómeno tiene la capacidad de explicar lo que sucede. Una subcategoría también es una categoría, como su nombre lo dice. Sin embargo, en lugar de representar el fenómeno, las subcategorías responden preguntas sobre los fenómenos tales como cuándo, dónde, por qué, quién, cómo y con qué consecuencias, dando así a los conceptos un mayor poder explicativo. (p.135).

Las unidades de análisis se clasificaron en cada una de las categorías constituidas para el estudio y fueron retomadas como eje de la descripción del fenómeno de la intimidación escolar; en este punto fueron contrastadas y complementadas con los datos arrojados por el estudio cuantitativo y por el marco teórico que precedió al proceso de recolección de información (triangulación de datos). Las expresiones tomadas como ejemplo del análisis realizado se presentan con códigos asignados para proteger la identidad de los entrevistados.

## 8. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis que se presenta a continuación nace de dos fuentes: datos cuantitativos y cualitativos. Los resultados se muestran como lo señalamos en el diseño metodológico, partiendo de los hallazgos encontrados a partir de las entrevistas, contrastándolos con el marco teórico y con los resultados de las encuestas, ya sea para reafirmar las inferencias que se hacen desde los testimonios de los entrevistados, para complementarlos o bien para formular evidencias que emergen de este estudio local.

En las preguntas de los cuestionarios relativas a la incidencia se evaluó en una escala ordinal con cuatro ítems de respuesta para estimar la intensidad de la conducta: “*nunca*”, “*a veces*”, “*con frecuencia*” y “*siempre*”. Sin embargo, en la presentación de resultados se considera pertinente presentar sólo tres: “*nunca*”, “*a veces*” y “*en muchas ocasiones*”. Esta última categoría se obtiene como resultado de la suma de “*con frecuencia*” y “*siempre*”. Con esta opción de agrupación se pretende, además de hacer más sencilla la formulación de los resultados, responder a un interés teórico, ya que la incidencia que se produce de forma frecuente se considera más grave. En otros momentos muy concretos del análisis, y de acuerdo a la pertinencia, se registra la *ocurrencia* sumando todos los casos (“*a veces*”, “*con frecuencia*”, “*siempre*”, frente a la no ocurrencia (“*nunca*”).

Vale la pena aclarar que en este estudio se han incluido formas de intimidación que los investigadores, de los últimos años, han reportado como novedad, y tienen que ver con la pregunta de si los estudiantes del rango seleccionado están haciendo uso de nuevas tecnologías de la información, específicamente del teléfono celular y/o Internet para realizar actos del tipo de intimidación escolar contra sus compañeros/as.

Las respuestas a las preguntas planteadas en el problema serán el derrotero para organizar la información. Los resultados se analizan teniendo en cuenta la incidencia de la intimidación en sus diferentes formas. Se describen según las sub categorías: agresión verbal y agresión física directas e indirectas, exclusión social, amenazas y acoso sexual; causas y consecuencias. Cada una de las categorías se presenta desde lo cualitativo, complementadas con cifras del estudio cuantitativo y desde las perspectivas de víctimas, agresores y testigos diferenciados por géneros.

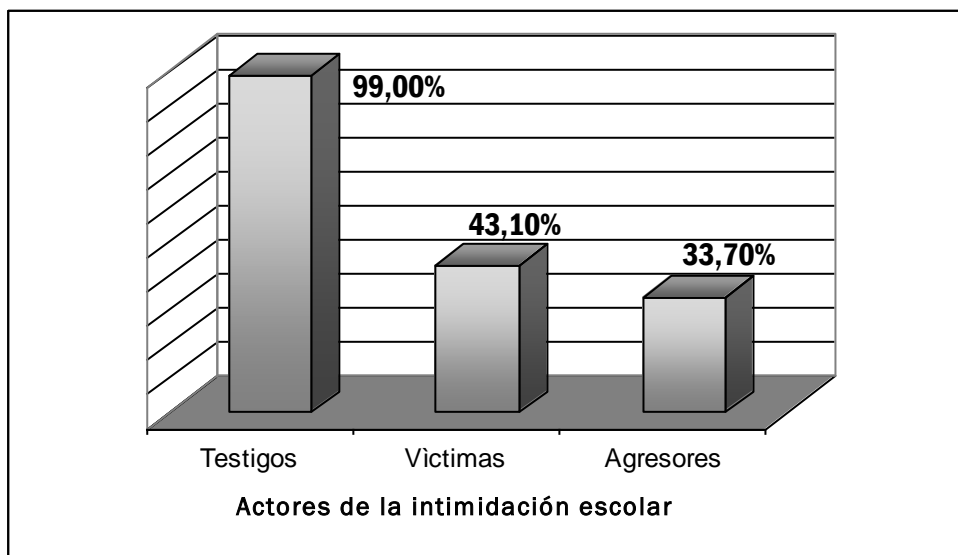
### **8.1 Incidencia General del Fenómeno**

A partir de las respuestas del cuestionario utilizado para el estudio cuantitativo, es evidente la existencia de la intimidación escolar en los dos colegios seleccionados. Esto se comprueba al ver el porcentaje de estudiantes que afirmaron haber visto, sufrido o realizado la intimidación escolar en sus diversas formas, en la escala ordinal *“en muchas ocasiones”*. Así, en comparación con otros estudios realizados, es mayor el número de estudiantes que afirmaron haber sido testigos de algún acto de intimidación escolar de forma continua y en el último año; la cifra llega a la casi totalidad de la muestra (99%).

Como en otros estudios el número de estudiantes que se reconocen agresores es menor que el de víctimas y testigos. El 33,7% se declaró agresor al reconocer que en el último año ha intimidado *“en muchas ocasiones”* a otro, a través de una o más formas en las que se presenta el fenómeno. Al tiempo el 43,1% declaró haber sido victimizado en el último año *“en muchas ocasiones”*, con alguna de las formas intimidatorias.

Otras investigaciones como la del pionero Olweus (1991) señalaron porcentajes con una gran diferencia respecto a este estudio, pues los resultados obtenidos indicaron que un 17,6% de los participantes se había visto involucrado en episodios de intimidación, ya fuera como víctimas (9%), agresores (7%) o como agresor/víctima (1,6%). En parámetros similares

resultó el trabajo adelantado en Inglaterra por Withey y Smith (2002), en el que se encontró que un 14% de los participantes declaró ser víctima por un 7% que reconoció ser agresor. El estudio de Serrano e Iborra (2005) reportó un 12,5% de estudiantes que se declararon víctimas y el 7,6% como agresores. Estos datos llaman la atención, pues, en conjunto los resultados obtenidos en el presente estudio señalan una grave incidencia del fenómeno en los dos colegios estudiados, en perjuicio de los ambientes educativos y de convivencia en la escuela.



**Figura 8.1 Constatación de la existencia de la intimidación escolar. Porcentaje de estudiantes que admiten ser actores del fenómeno.**

En la variable género los resultados generales arrojaron que el mayor número de quienes se declaran víctimas se encuentra entre los hombres, con 47,4%, frente a 37,0% para las mujeres; de igual manera sucede con los agresores, hombres 37,8% frente al 29,9% de las mujeres.

En relación con el grado, quienes más se reconocen como víctimas son los estudiantes de grado 7º con 51,9%, frente al 38,5% de 8º y 37,2% de 9º. Estas cifras demuestran lo que otros estudios han hallado en relación con la



disminución del fenómeno a medida que se avanza en los grados de escolaridad. (Pepler et al 1997).

Quienes más reconocen ser agresores son los estudiantes del grado 8° (41,7%), mientras los que menos lo hacen son los de 7° (22,6%); en 9° la cifra asciende a al 38,4%.

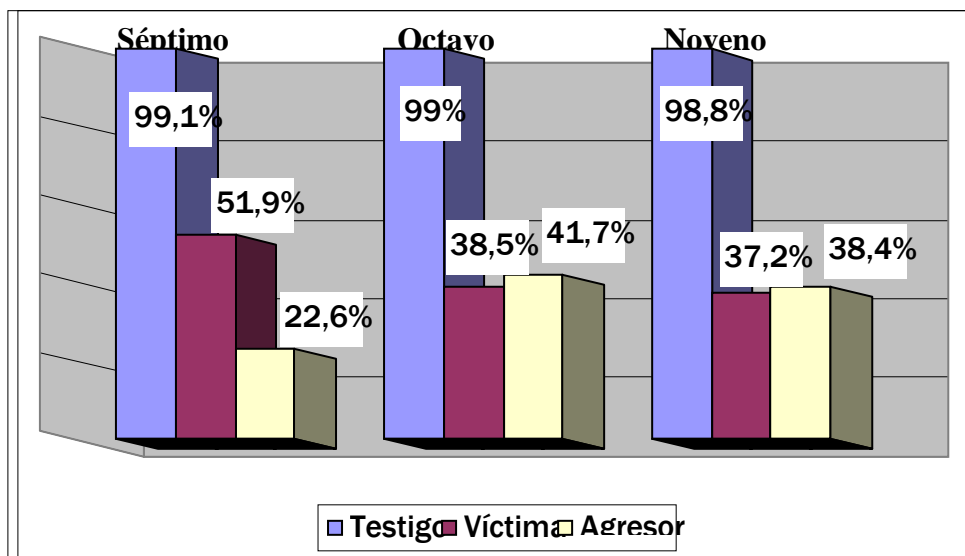


Figura 8.2 Reconocimiento de los actores según el grado de escolaridad.

## 8.2 Definición del Fenómeno desde la Perspectiva de este Estudio

La percepción del fenómeno de la intimidación escolar por parte de los protagonistas en el contexto estudiado, es un punto de partida importante, tanto para una aproximación a su comprensión y conceptualización, como para el conocimiento de las connotaciones que de él tienen los estudiantes, a través de su propio lenguaje. Diversos términos, expresiones, gestos propios de la jerga de los jóvenes acerca del fenómeno y sus dimensiones permiten concluir que no es ajeno a su cotidianidad.

Al realizar el análisis queremos, a través de las propias palabras de las víctimas y agresores (niños y niñas), recoger la manera como lo definen y caracterizan desde sus percepciones.

Se encuentra común y frecuente el uso de algunos verbos, utilizados para referirse a la forma como se manifiesta la intimidación escolar. Molestar, fastidiar, joder y montar, tienen diversas connotaciones, desde la agresión física, la verbal y la exclusión:

*“Me empiezan a **molestar** de manera constante. Tenía muchos problemas porque mis compañeros **me molestaban**. Tenía un compañero que me **molestaba** mucho y me acomplejaba y no podía ni siquiera hablar, porque él me interrumpía”.*

*“El gordo llegaba, cogía y empezaba a **molestarme**, me empezaba a fastidiar, se puede decir yo hablaba... cállese, me mandaba a callar”.*

*“La manera como me **molestaban** era más que todo, por mis defectos físicos me llamaban bizco, cosas sin sentido que hablaban los demás”.*

*“Yo le decía deje de **ser fastidiosa**. Yo en sexto **molesté** fue a N porque ella una vez me trató muy mal”*

*“N. es muy cansona, ya **molesta** a J., a D., a D, a H, y a mí”*

*“D. lo re- empujó, le dijo no me **moleste**”.*

*“Comenzaba a **molestarme** cada ratico”*

Frente a la solicitud de definir o caracterizar el término “montársela a alguien” responden:

*“Pues la palabra montársela eh... eh se refiere a, como si, a **lo mismo que fastidiar** a alguien, o sea, que a toda hora es como el centro de atención que lo **molestan** en todo momento”.*

*“Pues es en una persona en especial, siempre se enfocan como en una sola persona o de vez en cuando también por cualquier cosita **molestan** a los otros, pero ya que sean amigos o algo, a ellos si ni los tocan. Pues ha sido a varios, pero yo digo que principalmente ha sido a mi porque, pues no sé, o sea, como que desenañonan es conmigo”.*

*“Nunca van a salir de ahí porque ni esa persona puede de pronto a tratar de mejorar las cosas sino que las empeora y porque los otros en vista de que les dicen que no que no que no, o sea, como que dan pie para que **se la sigan dedicando** entonces ellos siguen ahí”.*

*“Siempre me la **montan**, siento como que si fuera que alguien me va a pegar, siento que alguien me va a pegar que me van a jalar las mechas, siento que me van a tratar mal y siento que me voy a poner a llorar porque eso a mí no me gusta que me tratan mal y otra cosa que a mi tampoco no me digan groserías”*

*“**Montársela** es como digamos, empujarla mirarla mal, digamos, burlarse de lo que diga y eso”.*

Se evidencia en las respuestas de los actores que si bien no hay un consenso en los términos, si lo hay en la percepción de un fenómeno incómodo y doloroso para ellos.

También es claro que la palabra que describe mejor el fenómeno en estos contextos, tanto desde la semántica como por el alcance de lo que expresa, es “molestar”, utilizada, tanto por víctimas, como por agresores, para señalar las formas de intimidación física y verbal.

Desde las investigaciones realizadas alrededor de la intimidación escolar los autores coinciden en que la persistencia en el tiempo es uno de los elementos connaturales a este fenómeno de violencia escolar. Todos los entrevistados manifiestan haber sido víctimas de sus propios compañeros durante por lo menos 2 años consecutivos. Algunos de ellos por los mismos compañeros, otros, a pesar de haber cambiado de curso y hasta de institución continúan siendo victimizados por sus pares.

### **8. 3 Formas Como se Presenta la Intimidación**

La complejidad del fenómeno de la intimidación entre pares en la escuela se refleja en las diferentes formas que asume. En los datos obtenidos a partir de las entrevistas emergen diversas manifestaciones tales como: agresiones de tipo físico y verbal, amenazas, hostigamiento, formas de exclusión y

daños a los objetos personales de las víctimas, que coinciden con los datos recogidos a través de las encuestas realizadas en este estudio.

Para organizar las formas como se presenta la intimidación, partimos de las propuestas de Olweus (1993) y la del estudio del Defensor del Pueblo – UNICEF, a saber:

- **Agresión verbal:** directas (insultos a la víctima y/o su familia, ofender poniendo en evidencia características distintivas de la víctima, menospreciar o ridiculizar en público) o indirectas (poner apodos, hablar mal de alguien, sembrar rumores (chismes y mentiras). Los estudios dan cuenta del uso del teléfono móvil y el correo electrónico como vía para este tipo de maltrato.
- **Agresión física:** puede manifestarse de forma directa, como empujones, puñetazos, patadas, agresiones con objetos, y de forma indirecta como los ataques a la propiedad (esconder, robar y/o romper cosas).
- **Exclusión social:** mediante acciones (ignorar, no dejar participar) encaminadas a minar la autoestima del individuo, fomentar su sensación de inseguridad y temor, y que pretenden la exclusión y aislamiento del grupo.
- **Amenaza – Chantaje:** cuando se amenaza para provocar miedo, la amenaza explícita con armas y el obligar a hacer cosas.
- **Acoso sexual:** intimidaciones y vejaciones.

Adicionalmente, como fruto de la observación a partir de la inmersión en el medio que realizaron los investigadores en una fase previa a la iniciación formal de este estudio, emergieron dos categorías novedosas, que corresponden a nuevas formas de incidencia de la intimidación escolar. Nos referimos a una forma de agresión gestual, simbólica, que la denominaremos agresión no verbal, el “mirar mal”, y otra más asociada a la agresión verbal, y

que trata explícitamente del “ridiculizar delante de otros”. Algunos estudios consultados hacen referencia a lo mismo, pero de una manera tangencial, sin incluirlos específicamente en los cuestionarios de estudio, quedando, por ello, más bien generalizados o incluidos en otro tipo de situaciones, sin mayor injerencia.

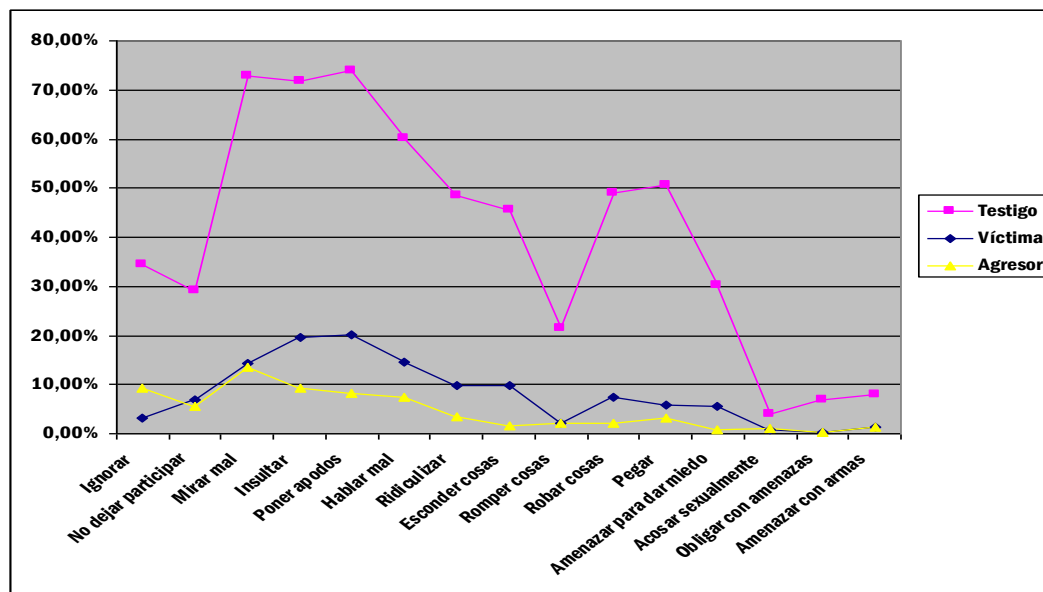
En los archivos de las coordinaciones de convivencia de los dos planteles estudiados aparecían quejas recurrentes sobre conflictos originados por “ser malmirados”, y por la ridiculización frecuente entre compañeros, con base en lo anterior, estas formas se incluyeron en el cuestionario. La presente investigación considera que, para los contextos en estudio estas formas de intimidación resultan ser de gran significado, sobre todo, por el valor que le dan los mismos sujetos, en sus implicaciones, en el dolor que genera, y en las reacciones que causa en la población escolar.

De igual manera, en el proceso de observación en el contexto, se consideró pertinente indagar sobre el origen de los apodos usados en los procesos de la intimidación, para tratar de llegar a su raíz y así poder comprenderla más ampliamente. Por el ejercicio de aproximación a la realidad de los centros escolares, se detectó que es una de las formas con mayor incidencia en el estudio local, por cuanto la categoría “me ponen apodos que me ofenden o me ridiculizan” obtuvo en el ítem “en muchas ocasiones”, el más alto porcentaje para las víctimas (20,1%) y testigos (74%), entre todas las formas incluidas para el estudio, lo que denota un uso indiscriminado de este tipo de agresión entre los estudiantes de los dos colegios de la ciudad de Bogotá.

Los resultados de este estudio, presentan diferencias frente a los reportados en otros estudios; se encuentran porcentajes más altos de incidencia de las formas de intimidación escolar. Esto permite inferir la eficacia de los programas de intervención realizados en España desde el primer informe del Defensor del Pueblo – UNICEF, y la visibilización que se

hizo del fenómeno a partir de otros tantos estudios, que al tiempo, lograron impactar las políticas públicas.

En el siguiente gráfico podemos ver el porcentaje de estudiantes que afirman haber presenciado, sufrido o perpetrado diferentes modos de intimidación entre pares con mayor o menor frecuencia.



**Figura 8.3 Comparación del porcentaje de testigos, víctimas y agresores en las diversas formas de intimidación**

No obstante los diferentes puntos de vista de todos los actores del fenómeno, hay coincidencia en su percepción acerca de las cuatro formas predominantes de intimidación: mirar mal, insultar, poner apodosos y hablar mal. Estas formas propias de la agresión verbal y no verbal, se abordarán más adelante ampliando sus connotaciones y dimensiones a partir del estudio cualitativo.

En la siguiente tabla véanse, comparativamente en detalle, los porcentajes asignados para cada uno de los actores. Las celdas sombreadas dan cuenta de las formas que se señalan como predominantes.

**Tabla 8.1**

*Porcentaje de estudiantes que declaran ser actores en las formas de intimidación, según el rol desempeñado.*

	<b>Testigo</b>	<b>Víctima</b>	<b>Agresor</b>
<b>Ignorar</b>	34,40%	3,10%	9,40%
<b>No dejar participar</b>	29,20%	6,90%	5,60%
<b>Mirar mal</b>	72,90%	14,30%	13,60%
<b>Insultar</b>	71,80%	19,50%	9,40%
<b>Poner apodos</b>	74,00%	20,10%	8,30%
<b>Hablar mal</b>	60,10%	14,60%	7,30%
<b>Ridiculizar</b>	48,60%	9,70%	3,40%
<b>Esconder cosas</b>	45,50%	9,70%	1,70%
<b>Romper cosas</b>	21,50%	2,10%	2,00%
<b>Robar cosas</b>	49,00%	7,30%	2,00%
<b>Pegar</b>	50,70%	5,90%	3,10%
<b>Amenazar para dar miedo</b>	30,20%	5,50%	0,70%
<b>Acosar sexualmente</b>	4,10%	0,70%	1,00%
<b>Obligar con amenazas</b>	6,90%	0,30%	0,30%
<b>Amenazar con armas</b>	8,00%	1,30%	1,30%

El orden de incidencia de las diversas formas de intimidación escolar resulta muy variable cuando se compara víctimas y agresores. Como puede apreciarse en los porcentajes señalados con rojo en la tabla 8.1, siete de las quince categorías muestran diferencias marcadas al compararlas entre sí. Así, quienes se sienten víctimas dicen sufrirlo más de lo que los agresores lo admiten, en las seis categorías: insultar (19,5%) en la percepción de las víctimas por (9,4%) de los agresores, poner apodos (20,1%) de las víctimas por (8,3%) de los agresores, hablar mal (14,6% )de las víctimas frente al 7,3% de los agresores), ridiculizar frente a otros (9,7%) de las víctimas por (3,4%) de los agresores, esconder cosas (9,7 )de las víctimas frente a (1,7%) de los agresores y robar cosas (7,3%) en las respuestas de las víctimas, por el (2% )admitido de los agresores.

En sentido inverso únicamente aparece una categoría con diferencia en la percepción de víctimas y agresores. Quienes agreden dicen hacerlo mediante la forma de exclusión social que supone la conducta de ignorar

más de lo que las víctimas lo perciben (9,4%) de los primeros por (3,1%) de los últimos.

### 8.3.1 La Intimidación y sus Formas desde la Perspectiva de las Víctimas

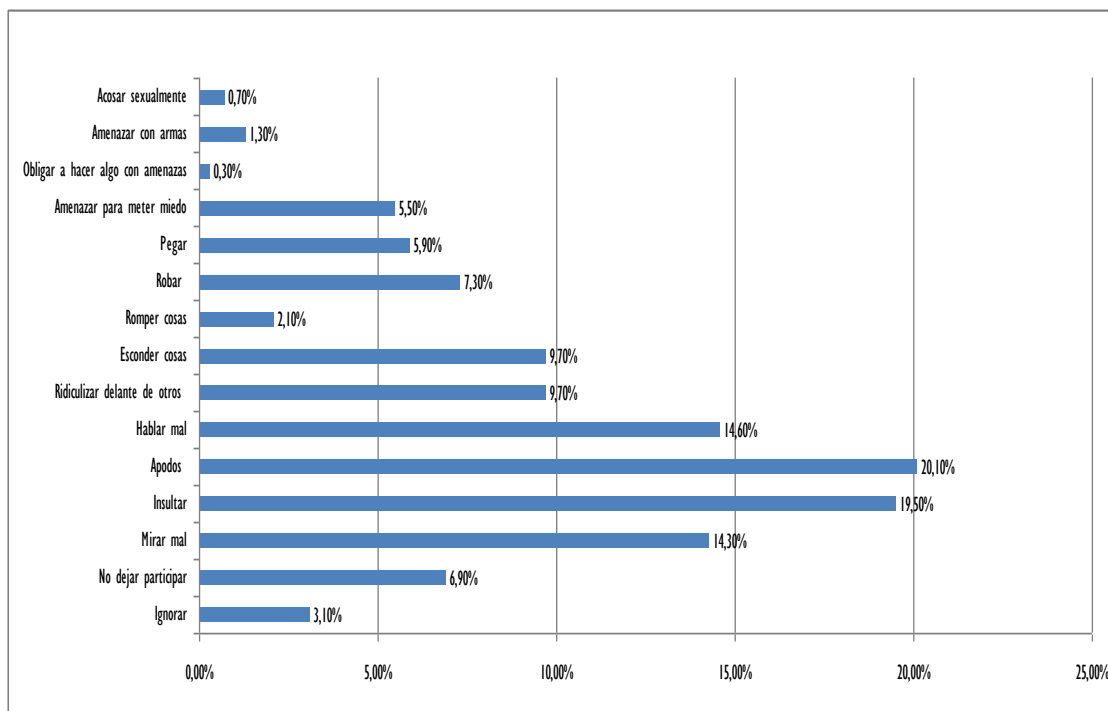
La tabla 8.2 y la figura 8.4 que se presentan a continuación muestran los resultados relacionados con las formas de intimidación desde la perspectiva de las víctimas. En ella se observa que, las formas con porcentajes elevados de incidencia son en su orden: agresión verbal, agresión no verbal y agresión física indirecta. En adelante se describirá en detalle, la incidencia de las distintas formas de intimidación escolar.

**Tabla 8.2**

*Porcentaje de estudiantes que se declara víctima de las distintas formas de intimidación*

		<b>A veces ocurre</b>	<b>En muchas ocasiones</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Exclusión Social</b>	Me ignoran	36,8%	3,1%	39,9%
	No me dejan participar	28,1%	6,9%	35%
<b>Agresión No - verbal</b>	Me miran mal	53,8%	14,3%	68,1%
<b>Agresión Verbal</b>	Me insultan	45,5%	19,5%	65%
	Me ponen apodosos que me ofenden o me ridiculizan	37,8%	20,1%	57,9%
	Hablan mal de mí	46,2%	14,6%	60,8%
<b>Agresión Física Indirecta</b>	Me ridiculizan delante de los demás compañeros	32,6%	9,7%	42,3%
	Me esconden cosas	38,2%	9,7%	47,9%
	Me rompen cosas	12,5%	2,1%	14,6%
<b>Agresión Física Directa</b>	Me roban cosas	29,2%	7,3%	36,5%
	Me pegan	18,1%	5,9%	24%
<b>Amenazas/Chantaje</b>	Me amenazan solo para meterme miedo	9,4%	5,5%	14,9%
	Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas	3,8%	0,3%	4,1%
<b>Acoso Sexual</b>	Me amenazan con armas	4,9%	1,3%	6,2%
	Me acosan sexualmente	1,4%	0,7%	2,1%





**Figura 8.4 Incidencia de las formas de intimidación escolar según víctimas**

La variable *género* resulta relevante para esta perspectiva, pues hay más hombres que mujeres que se reconocen como víctimas en cinco conductas: insultar (con un 25,6% de los hombres frente al 11% de las mujeres), poner apodos (26,9% de los hombres, en relación al 12,5% de las mujeres), esconder cosas (12,2% de los niños frente al 7,1% de las niñas), pegar (8,3% de los hombres y 3,2% de las mujeres) y amenazar para dar miedo (8,3% de los niños frente al 2,4% de las niñas).

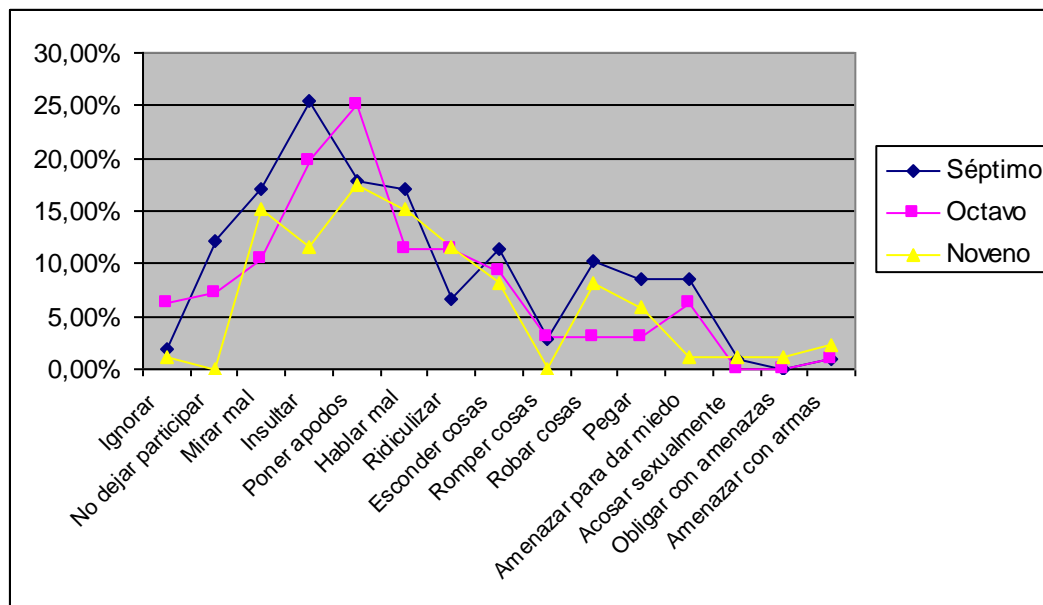
En el caso de hablar mal de mí, la situación se invierte siendo más numeroso el grupo de las mujeres que dicen sufrir esta forma de intimidación (17,3% de ellas, frente al 12,2% de ellos). Ver tabla 8.3

**Tabla 8.3**

*Porcentaje de víctimas en las diversas formas de intimidación desglosadas por género.*

	HOMBRES	MUJERES
Ignorar	4,5%	1,6%
No dejar participar	6,4%	7,1%
Mirar mal	12,2%	16,6%
Insultar	25,6%	11%
Poner apodos	26,9%	12,5%
Hablar mal	12,2%	17,3%
Ridiculizar	11,5%	7,9%
Esconder cosas	12,2%	7,1%
Romper cosas	3,2%	0,8%
Robar cosas	9,7%	4,8%
Pegar	8,3%	3,2%
Amenazar para dar miedo	8,3%	2,4%
Acosar sexualmente	1,3%	0%
Obligar con amenazas	0,6%	0%
Amenazar con armas	1,9%	0,8%

Según las respuestas de las víctimas sobre las formas de intimidación de acuerdo al grado que cursan, se puede deducir que hay cuatro variables merecen particular atención. Como se observa en la figura 8.5



**Figura 8.5 Formas de intimidación según grado que cursan las víctimas**

La forma “insultar” decrece significativamente en la percepción de las víctimas con 25,5% en séptimo, pasando a 19,8% en octavo y terminando en 11,6% en noveno. De igual manera sucede con la forma “no dejar participar”, que pasa de 12,2% de las víctimas de séptimo, a 0% de incidencia según las víctimas de noveno. “Amenazar para dar miedo” es reportada por el 8,5% de las víctimas de séptimo y aparece en grado noveno con 1,2% de incidencia. De estas tres formas se puede inferir que disminuyen a medida que los estudiantes avanzan en los grados de escolaridad. Inversamente sucede con la forma “ridiculizar” reportada por el 6,6% de víctimas en grado séptimo y por el 11,6% en noveno, lo que indica el incremento que esta forma al aumentar los grados en la escuela.

Un mayor número de formas se presenta con la más alta incidencia en el grado 7º con relación a los otros grados; se encontró el 12,2% en “no dejar participar”, 17% en “mirar mal”, 25,5% “insultar”, 17% “hablar mal”, 10,3% “robar cosas”, 8,5% “pegar” y 8,5% en “amenazar para dar miedo”. Siete formas de intimidación tienen estadísticamente hablando, una mayor incidencia frente a uno o a los dos grados en comparación.

En octavo, “ignorar” (6,3%) y “poner apodos” (25%) son las formas que señalan mayor diferencia estadística en relación con los otros dos grados. Por último, en noveno grado, es relevante el porcentaje referido de víctimas en la forma “ridiculizar” con 11,6%.

De este análisis podría decirse que en grado séptimo las víctimas refieren un mayor grado de incidencia de la intimidación escolar (ver tabla 8.4). Ahora, cabe anotar que desde esta descripción no se puede afirmar, como lo han hecho otras investigaciones, que, en general, a medida que los estudiantes avanzan en su escolaridad el fenómeno tiende a la baja. Es evidente que, aunque se nota una tendencia a la baja, no hay certeza de una disminución en todas las formas. Algunas bajan en su incidencia, otras, se mantienen, y algunas tienden a crecer a medida que se avanza en los grados de escolaridad.

**Tabla 8.4**

*Porcentaje de víctimas en las diversas formas de intimidación desglosadas por curso.*

	Séptimo	Octavo	Noveno
Ignorar	1,9%	6,3%	1,2%
No dejar participar	12,2%	7,3%	0%
Mirar mal	17%	10,4%	15,2%
Insultar	25,5%	19,8%	11,6%
Poner apodos	17,9%	25%	17,5%
Hablar mal	17%	11,4%	15,1%
Ridiculizar	6,6%	11,4%	11,6%
Esconder cosas	11,3%	9,3%	8,2%
Romper cosas	2,8%	3,1%	0%
Robar cosas	10,3%	3,1%	8,2%
Pegar	8,5%	3,1%	5,9%
Amenazar para dar miedo	8,5%	6,2%	1,2%
Acosar sexualmente	0,9%	0%	1,2%
Obligar con amenazas	0%	0%	1,2%
Amenazar con armas	0,9%	1%	2,3%

### ***Agresión Verbal***

Se considera agresión verbal el uso de palabras que hacen sentir mal a una persona, la ridiculizan, insultan, humillan y ofenden. Esta conducta agresiva según Olweus (1993) puede expresarse de manera directa o indirecta. La agresión verbal directa incluye ofensas verbales, insultos, apodos, comentarios hostiles y humillantes. La indirecta incluye comentarios sarcásticos y rencorosos y murmuraciones maliciosas. El objetivo es hacer más débil a la víctima y dominarla, limitando su capacidad de actuar en la defensa de sus derechos.

El estudio coincide en algunos aspectos con otros que, sobre el tema, se han hecho, al señalar las agresiones verbales como las de más incidencia en cuanto a la categoría “en muchas ocasiones”; aunque no dejó de llamar la atención la cifra total de la sumatoria con la categoría “a veces”, la cual se antoja bastante alta para las mismas formas, en comparación con los estudios del Defensor del Pueblo – UNICEF y Avilés – Monjas. Me ponen

apodos, 20.1 % “en muchas ocasiones” y el 37.8% “a veces”; el 19.5% ha sido insultado “en muchas ocasiones” y el 45.5% “a veces”; el 14.6% ha sido víctima de habladurías “en muchas ocasiones” y el 46.2% “a veces”.

Estas mismas formas se evidenciaron a través de los testimonios de víctimas y agresores participantes del estudio cualitativo, logrando profundizar en el valor del lenguaje verbal, como instrumento de agresión. De igual manera fue revelador el hallazgo de los significados que van surgiendo de la interacción de los actores de la intimidación escolar.

Durante el desarrollo de las entrevistas emergió la sub categoría “me ridiculizan delante de los demás compañeros” que como ya se anotó, es una forma de agresión verbal que no ha sido específicamente contemplada por otros estudios y por ello se incluyó en el cuestionario, arrojando un 9.7% “en muchos casos” y 32.6% “a veces”, cifras que corroboran el hallazgo del estudio cualitativo.

Los testimonios encontrados a través de los relatos permiten evidenciar más claramente esta forma de agresión, revelando particularidades y dimensiones propias de cada género.

### *Hablar Mal*

La víctima se ve envuelta en **comentarios** acerca de cosas, que no ha dicho y que pasan de boca en boca sin que ella se entere; ellas lo denominan “**chismes**”.

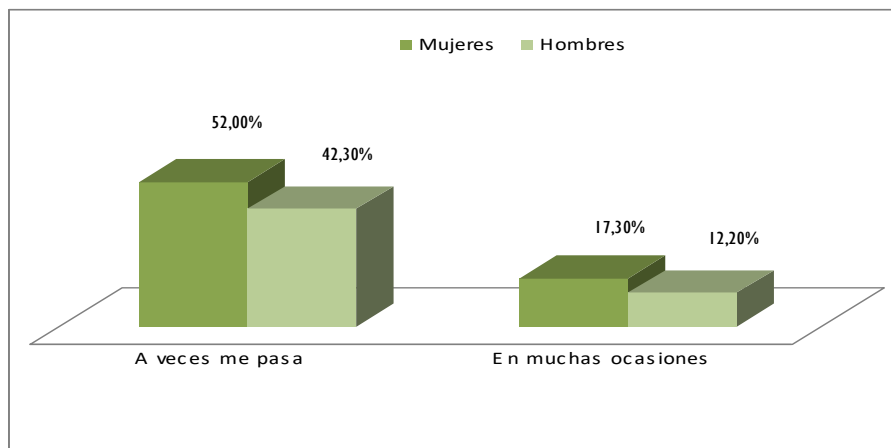
*“En sexto yo era como una niña muy especial que me gustaba ayudar; pero hay veces que cuando yo no estoy **se inventan chismes** y me meten me o sea, me meten en problemas” (Entrevista RL).*

*“Después comenzaron **a llevarle chismes** a otras niñas, a las tres niñas que me hacían mal que supuestamente yo les había dicho que ellas eran unas perras que no se que, o sea **pusieron palabras en mi boca que no salieron nunca de mí,**” (Entrevista BF).*

*“A veces hablan entre ellos me miran y se ríen me miran hablan entre ellos, me miran otra vez y sueltan la carcajada (RA).*

*“Empezaron a hablar cosas de mí” (Entrevista BF).*

Este tipo de agresión sólo se encontró en las entrevistas de niñas, situación que llama la atención, por cuanto en el análisis cuantitativo, las niñas consideran que son intimidadas en un 17,3% y los niños en un 12,2%, ambos *“en muchas ocasiones”*; y *“a veces me pasa”* con una frecuencia del 52% para las mujeres y 42,3% para los hombres. Entonces, a pesar de no ser mencionado por los hombres entrevistados, el estudio cuantitativo permite plantear que sí es una forma por la que las víctimas hombres se han sentido intimidadas.



**Figura 8.6 Comparativo según género de la forma “hablar mal”. Perspectiva de las víctimas.**

Algunas veces estos comentarios los originan compañeras a quienes se ha hecho confidencias. Traen como consecuencia para la víctima: reclamos, burla y problemas con el grupo. Es una causa para que **“se la monten”** a la víctima:

*“Ella le cuenta a todo el mundo y mis razones es que a mi siempre no me, a mi siempre **me la montan** y siempre me la que, me la, siempre **me paran**<sup>1</sup> a mí.” (Entrevista RL).*

Los agresores, a pesar de haber iniciado el ciclo de chismes y habladurías, juegan el papel de agredidos y en determinados momentos aprovechan para hacer reclamos con insultos, sobrenombres y utilizando términos ofensivos, soeces y degradantes:

*“A mí cuando **me paran** siempre me reclaman, reclamos, me dice cosas, que no debe meterse con ella y que si algún día vuelve a hacer lo mismo, vuelven a hacerme reclamos”.*

#### *Ridiculizar delante de los demás compañeros*

En otras ocasiones los comentarios tienen como objetivo dañar la imagen de la víctima, ponerla en ridículo, hacerla sentir mal. Es común también el uso de sarcasmos como una forma de menospreciar y herir, generalmente delante de otros, para fortalecer su ofensa con la burla colectiva. Este caso se presenta tanto en niñas como en niños.

Testimonios de niñas:

*“(…) aprovechan para sabotear, para **burlarse**”. (Entrevista BF).*

*“Sí. Uno está en el salón de clase y a veces, pues, uno está como desubicado, fuera de lugar entonces de pronto llega algo y uno como que la embarra, hace un comentario que no va; ahí aprovechan, o de pronto, o sea, más que todo en el salón de clase, de pronto cuando la persona que está al frente es el compañero que a uno no le cae bien y de pronto, pues, está haciendo una exposición, o está participando de cualquier forma, o sea, siempre como que aprovechan para sabotear para **burlarse** “ (Entrevista RK)*

*“Por ejemplo uno va a dar una opinión en clase y dicen que no, que entonces está malo alguna cosa, uno no puede equivocarse porque entonces ellos son perfectos. Uno no **tiene derecho a equivocarse**” (Entrevista RD).*

---

<sup>1</sup> La expresión “me paran” hace referencia en el lenguaje de los jóvenes a confrontar al otro de manera violenta. Es usado con regularidad y el anuncio de “parar a alguien” causa cierto temor.

*Aquí es posible identificar la duración del fenómeno en un largo período de tiempo, característica consustancial del mismo.*

*“El **año pasado** ya no se manifestó con intentos de agresión física, ni de pronto con esos enfrentamientos tan bruscos del año pasado, pero igual, o sea, **los sarcasmos, las burlas**, los gritos, de pronto cuando tiraban las cosas cuando salíamos”. (Entrevista RK).*

## Testimonios de niños

*“Se **burlaban**, a uno no lo puede callar que porque esté pensando en alguna diferencia, porque tenga un punto de vista diferente” (RP).*

*“Empiezan a decirme que ¡ah! que no, que habló él, **como me decían el año pasado**, ¡ah! no que habló el guerrillero, que habló, el que se parece a los de la Nacional, **uno no puede equivocarse (...)**”(RP).*

*“Ya cuando empecé a estudiar, aquí en sexto, era un poco más difícil, ya la molestadera **era constantemente**, o sea **me cogieron ya como de chiste prácticamente**; pero a mí eso me molestó, yo siempre he estado incómodo”. (RA).*

Al preguntársele respecto a la molestadera respondió:

*“Se **burlan de mí** constantemente, o sea **me cogen como de payaso prácticamente, siempre era así**”. (RA).*

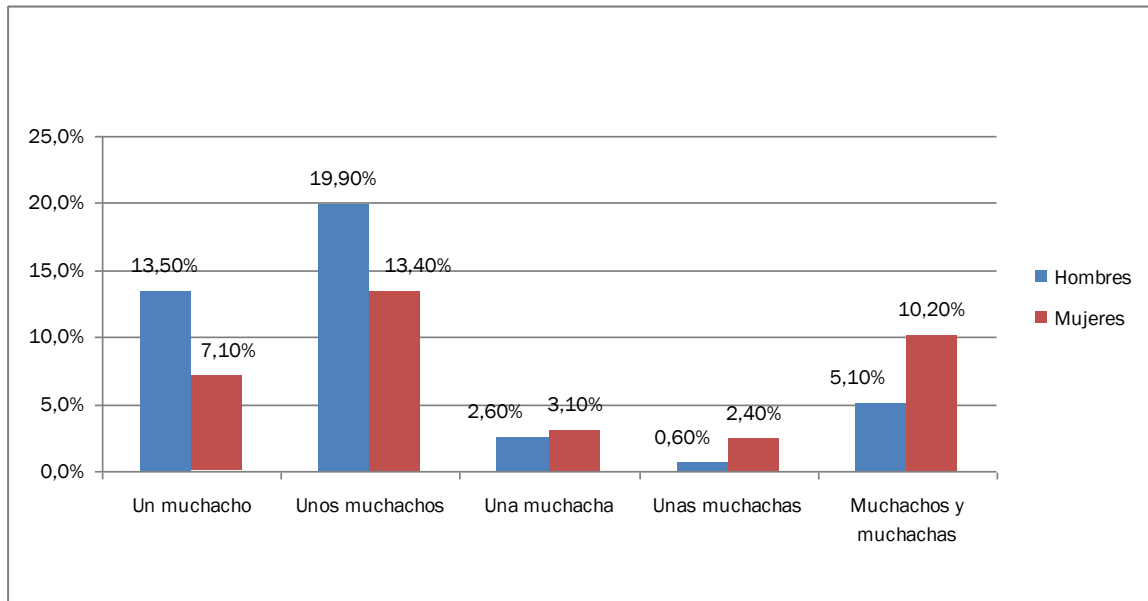
*“Hago cosas graciosas como hacer voces o así, pero de un momento a otro, como que se sale de mis manos, **no sé por que se burlan** o si es que tengo monos en la cara, no sé”. (RA).*

*“A veces hablan entre ellos me miran y se ríen me miran hablan entre ellos, me miran otra vez y sueltan la carcajada. (RA)*

Los datos presentados en la figura 8.7 arrojan que las víctimas perciben que, quienes más utilizan la forma “ridiculizar delante de los demás” son “unos muchachos”; así lo señala el 13,4% de las niñas y el 19,9% de los niños; con una notable diferencia frente a los otros posibles agresores. Los porcentajes altos que refieren las víctimas en las categorías “un muchacho” (13,5% los hombres y 7,1% las mujeres) y en el ya mencionado “unos

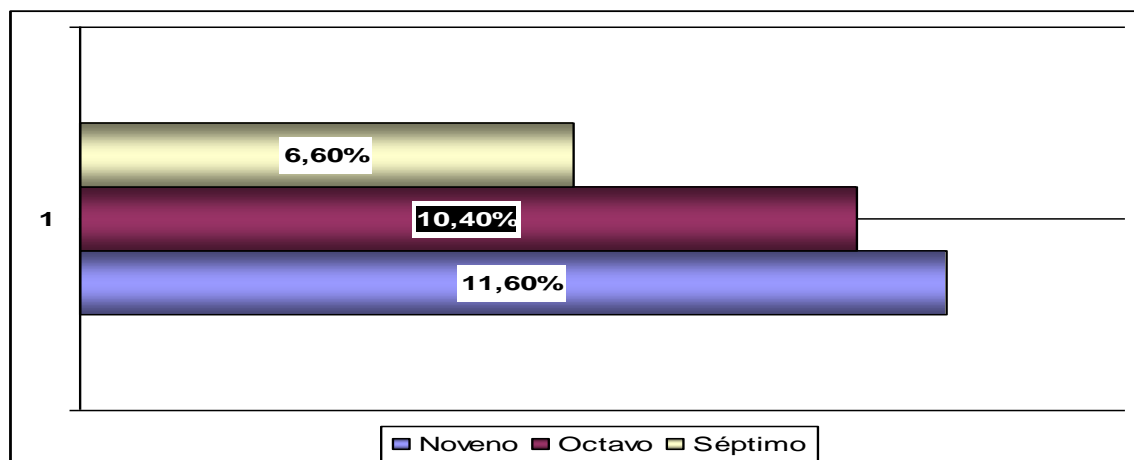


muchachos”, permite inferir que son los estudiantes del género masculino quienes más recurren a este tipo de intimidación, invariablemente, hacia los hombres y las mujeres.



**Figura 8.7 Las víctimas de ambos géneros refieren ser ridiculizadas mayoritariamente por "unos muchachos"**

Esta forma de intimidación va en aumento desde el grado 7° (6,6%), grado 8° (10,4%), hasta llegar al grado 9° (11,6); situación de la que se infiere que este tipo de agresión, por ser más sutil, requiere de mayor elaboración intelectual, razón por la cual aumenta en consonancia con el desarrollo evolutivo de los adolescentes.



**Figura 8.8 Comparativo entre cursos de la forma “ridiculizar”, según las víctimas**  
*Insultar*

Para el análisis de “insultar”, forma de intimidación escolar hallada, tanto en los resultados de la encuesta como en las entrevistas es importante hacer un breve glosario que permita ubicar el sentido de ciertas palabras que solo se entienden en el contexto, tanto local, como de la agresión como tal.

Los términos adquieren significados de acuerdo a los contextos, épocas y género. Se implementan por determinado tiempo, rotulan a las víctimas y las desprestigian frente a los demás. En el lenguaje cotidiano de los estudiantes encontramos términos y expresiones como: “ponerse rabón” (enojarse, ponerse de muy mal genio), “tenérsela al rojo” (molestarlo frecuentemente - término que evidencia claramente la intimidación - ), “cogerlo de parche” (escoger a una persona en particular para intimidarlo), “pararlo” (con el sentido de enfrentar o reclamar con violencia), “abierta” (niña de mala reputación, promiscua en su sexualidad), “cascarle” (pegarle), “lámpara”.

En el momento de estas entrevistas, para el caso de las niñas, el término lámpara es muy común como ofensa, aunque sin precisión en su significado. Igualmente, utilizan palabras que, en diferente contexto de comunicación, tendrían otro significado, pero que, dichas en las situaciones que describen, son altamente ofensivas.

"Pues **lámpara** yo creo que es digamos, cuando una persona, no se, como boba, o sea, como que no sea como boba, que no sea estúpida, que madura, pues yo creo eso, no sé" (Entrevista RL).

"La pasé y me dijo: - "es que Usted es una **perro**" (Entrevista BN).

"Me dijeron que era una **gallina**" (Entrevista BF).

"(...) me dicen: - ¡ay! no que es que usted es **muy tonta, muy estúpida, y muy lámpara**" (Entrevista RL).

Por el contrario, en el caso de los niños, no se especifica, en las entrevistas, qué tipo de insultos reciben, se infiere que son groserías. Veamos algunos testimonios de niños:

"Me insultaba mucho a mí, a mi mamá" (Entrevista BO).

"N. me ofendía mucho y me trataba mal" (Entrevista BO).

"...me comenzó a pegar en las orejas y diciéndome **groserías**" (Entrevista BD).

O: - A D. A. se la montaba Jerson

I: - ¿Y que le hacía?

O: - Le pegaba, lo insultaba, lo chantajeaba" (Entrevista BO).

"... pero si me sigue diciendo **groserías y todas esas cosas.**" (Entrevista BD)

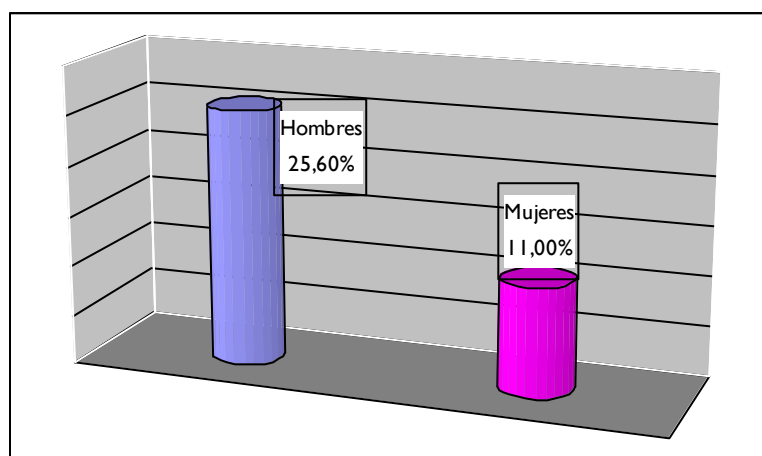


Figura 8.9 Comparativo de la forma "insultar" entre hombres y mujeres. Perspectiva de las víctimas.

Esta diferencia entre la forma de insultar referida desde las entrevistas, tiene relación con las respuestas de las víctimas; al observar la figura 8.9 se aprecia que efectivamente son las víctimas hombres (25,6%) las que dicen ser más maltratadas por el insulto verbal. Las groserías, palabras soeces y vulgaridades son la expresión de esta forma de agresión. En las víctimas mujeres se percibe una incidencia más baja que la anterior (11%), y según entrevistas, más asociada a la utilización de cierta jerga que adquiere connotación ofensiva en el contexto de la intimidación.

Las agresiones verbales sirven, además, para hacer manifiestos sentimientos de rechazo a la víctima, quien se siente maltratada. Este tipo de agresión se presenta en forma frecuente.

#### Testimonio de niñas

*“Me dice ¡ay! ahí llegó la sapa; ahí llegó la chismosa que **usted me cae mal**” (Entrevista RL).*

*“(…) **nunca nos hemos caído bien**, entonces un día fue que pasó que yo traté mal a M. y ella me devolvió el insulto” (Entrevista BN).*

#### Testimonios de niños:

*“Empiezan a decir; - ¡no, este man!... una palabra que lo diga desertor, no insurgente, insurgente. - Que usted es insurgente, que es un **guerrillero**. No una cosa es ser insurgente o guerrillero. Yo no soy insurgente, ni soy guerrillero ni nada” (Entrevista RP, este estudiante se siente objeto de burla e intimidación por tener ideas diferentes a la mayoría del curso).*

En la figura 8.10 se puede ver el comparativo de esta forma, según grados de escolaridad, permite apreciar su disminución a medida que se avanza en el grado. Se pasa de séptimo con 25,5% de frecuencia a octavo con un 18,8% y, por último, en noveno un 11,6%. Ocurriendo lo contrario que con la forma “ridiculizar delante de los demás”.

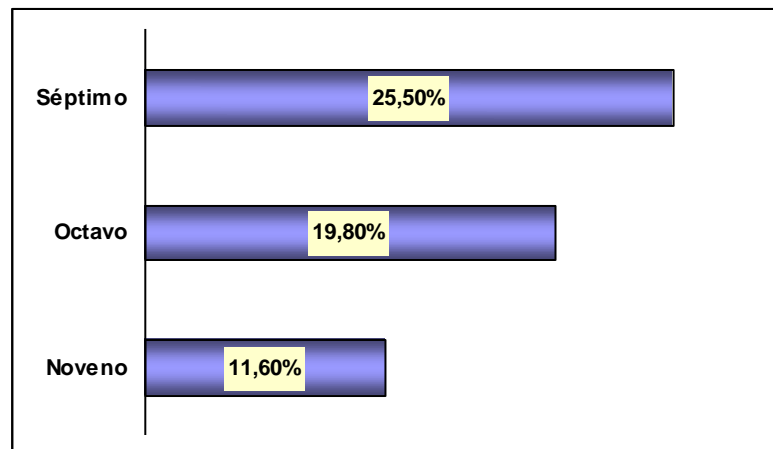


Figura 8.10 Forma "insultar". Comparativo entre cursos de la perspectiva de las víctimas.

Dentro de las encuestas fue el "insultar" una de las variables con mayor frecuencia, lo que permite inferir que en los colegios estudiados el insulto se constituye como una de las formas más posicionadas para hacer daño a otros, afectando los climas de convivencia, por cuanto se convierte la cotidianidad escolar en un "bombardeo" de palabras y ofensas.

#### *Los Apodos*

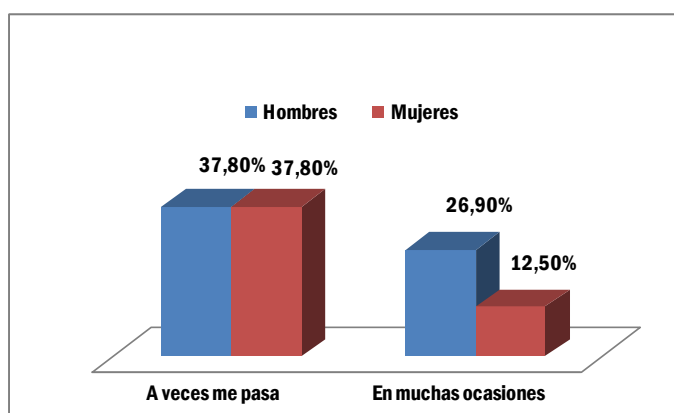
Los sobrenombres o apodos, en ocasiones, hacen que la víctima se vea así misma de la forma en que ha sido catalogada. "La victimización verbal envía mensajes al niño que pueden provocar la internalización de los aspectos negativos que le atribuyen los compañeros" (Collelli y Escudé 2006, p.12).

*"Eso siempre me la montan;  **aunque a veces soy boba, pero no tan boba**"  
 "Porque es que digamos si a mi me dicen algo **yo me embobo algo**, me dicen, bueno tu eres la tonta, yo me embobo por eso" (Entrevista RL).*

*"La manera como me molestaban era más que todo era, más que todo **era por mis defectos físicos me llamaban bizco**" (Entrevista RP).*

*“Me tildaban que era revolucionario, que era guerrillero, todos me decían que era que yo parecía un guerrillo” (Entrevista RP).*

En el caso de las niñas el uso de los apodos, como el de los insultos, ya señalados, tiende a ser más baja (12,5%), mientras que en los niños es más recurrente este tipo de intimidación (26,9%). Esta situación demuestra cómo los estudiantes varones tienden a incurrir con mayor frecuencia en esta forma de agresión verbal.



**Figura 8.11 Estimación de la forma apodos, comparativa por géneros. Perspectiva de las víctimas.**

Aún así, la figura 8.12 presenta cómo, en las encuestas aplicadas y tomando ambos géneros, se evidencia, de todas maneras, el uso frecuente de apodos como una forma de agresión entre compañeros. Un 37,8% de estudiantes afirman que “a veces” ha sido maltratado de esta forma; y un 20,1% dice que en “muchas ocasiones” le ha sucedido, porcentaje más alto de el estudio, si se tienen en cuenta otros estudios como el del Defensor del Pueblo – UNICEF (2006), que llega a un 21,4% que lo sufren “a veces” y 5,2% “con bastante frecuencia”. Este es un indicativo de lo hallado en el estudio etnográfico, en el cual se pudo comprender cómo este tipo de agresión es uno de los que más causa dolor y sentimientos de humillación en

los y las estudiantes víctimas. “En este colegio hay personas que se la montan a uno, lo fastidian a todo momento, o le ponen apodos o diferentes cosas que son humillativas (sic)” (Entrevista RD).

La mayor incidencia de esta forma se encontró en el grado 8° (25%), frente a grado 7° (17,9%) y 9° (17,5%), (Ver gráfico 8.12).

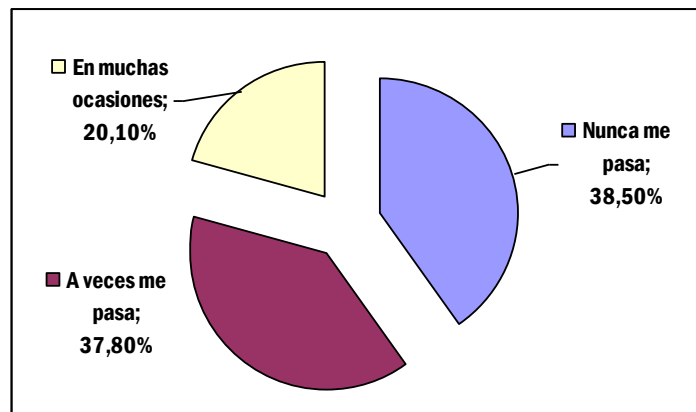


Figura 8.12 Comparación de frecuencias de la categoría "me ponen apodos". Perspectiva de las víctimas.

Los apodos y ofensas se originan por varias razones. Entre ellas se encuentran en primer lugar el aspecto físico (88%). (ver gráfico 8.13)

**“La manera como me molestaban era más que todo era, más que todo era por mis defectos físicos me llamaban bizco” (Entrevista RP).**

Como una segunda razón se mencionan los nombres y apellidos (84,9%); en tercer lugar se convierte en causal, el hecho de que la víctima tenga una forma particular de hablar (54,9%). Llama la atención el que en cuarto lugar la causa sea por ser “buen estudiante”; así, el 51,1% de las víctimas declararon ser intimidados por este hecho.

*“la **sabelotodo**, la que ya más sabe, la que es **superdotada**” (Entrevista RK).*

*“Es que me molestan porque soy juicioso y todo eso, entonces dicen: - ¡ay!, **¡que nerdo!**... que ponen apodos feos y entonces uno se siente supermal” (Entrevista RD)*

*“El siempre me defiende; muchas veces unas personas van a decir: - ¡ay! no que llegó él, a él le decían el **maestro Nostradamus, el Sabio, el profesor Salomón**” (Entrevista RP)*

La figura 8.13 permite ver las razones que los actores señalaron como origen común de los apodos en los colegios en estudio, y en el cual se puede apreciar los porcentajes que se han señalado, en contraste con otros de más baja atribución causal, pero que aún así, marcan una importante incidencia que merece ser estudiada.

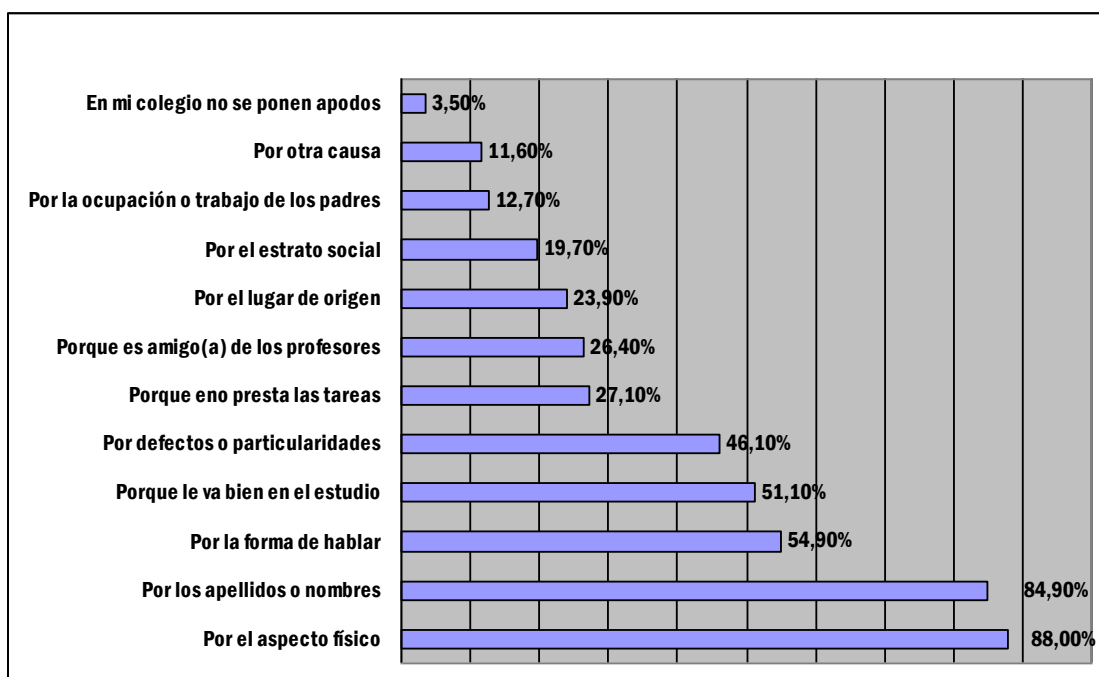


Figura 8.13 Causas que originan los apodos entre los estudiantes



## **Agresión No - Verbal**

La segunda forma que identifican las víctimas de este estudio, con una incidencia de 14,3% es “mirar mal”, categoría emergente del estudio etnográfico, y que no aparece en otros estudios. Según McNeill D. (1998) La mirada, acto de ver, tiene tres funciones diferentes: informa, toca y habla. Provoca alteraciones físicas como aumento de latidos del corazón, sudoración sobre todo si la víctima no puede evitar la mirada. Esta situación permite captar la importancia que le dan los estudiantes al valor amenazante de un gesto, de un acto simbólico, que en este caso, se evidencia en el “malmiramiento”, considerado, a juicio de los estudiantes como un acto de intimidación que demuestra rabia y deseo de agresión: “... *significa que le cae mal y que le tiene rabia... da rabia que lo miren a uno mal, uno se siente achantado*”.

Las reacciones que genera en algunos casos son el detonante de una agresión física. En razón a que es un hallazgo del presente estudio se considera pertinente ahondar en las características, sentidos y significados del tipo de agresión que hemos llamado no – verbal, de tipo simbólico.

Según los estudios realizados sobre el lenguaje gestual, entre ellos el de Simón Barón Cohen (1992), las miradas comunican, son un lenguaje con su propio vocabulario y hasta sintaxis, tienen significados con diversos matices. De acuerdo al tipo de mirada se transmiten diferentes mensajes; en las descripciones realizadas por las estudiantes mencionan: mirada fija, mirada de arriba abajo, mirada con ceja levantada.

Según, Mc Neill (1998) la mirada fija tiene significados singulares; en algunos casos predomina la idea de dominio agresivo y en otros, puede tener la significación de vigilancia protectora. Julios Fast (1999) otro estudioso del lenguaje corporal afirma que al fijar la vista podemos comunicar sentimientos

de desprecio, insignificancia de quien miramos, es una forma de dudar de su presencia.

Para las niñas esta forma de mirar resulta retadora y amenazante. “se quedan mirándolo fijo y después le tuercen los ojos”.

La mirada que denominan “de arriba abajo” es entre agresiva, burlona y retadora. “Pasan por el lado y miran de arriba abajo”. Es golpear con la mirada, es demostrar dominio sobre toda la otra persona. Las cejas, se expresan indicando autoridad, según estos estudiosos del lenguaje corporal. Al respecto una de las entrevistadas manifiesta: “Mirar y levantar la ceja significa que le cae mal y le tiene rabia.”

Los entrevistados manifiestan que este tipo de agresión, incluye otros gestos hostiles o amenazantes, como señalar con el dedo índice sobre la frente, lo que se entiende como “te tengo en la mira” (amenaza de ataque). Así mismo son frecuentes las miradas agresivas “hacerme mala cara”, o las “malmiradas”, las cuales, como ya se anotó, son detonantes en muchas ocasiones de disputas y agresiones físicas.

#### Testimonios niñas

*“Tres niñas comenzaron a **hacerme mala cara (...)**. Todo el mundo **me miraba mal**” (Entrevista BF).*

*“Cuando yo llegué, yo sentí **que todo el mundo me miraba como bicho raro**” (Entrevista RK).*

#### Testimonio niños

*“(...) no me voy a poner a pelear porque, no me gusto que **me mirara así mal**” (Entrevista RP).*

*“Sí, siempre le hacía a uno, pss pss, y uno volteaba a mirarla y **hacia con los dedos como llamando a un perro**” (Entrevista BO).*

La figura 8.14 permite ver las respuestas de las víctimas en este sentido en la encuesta aplicada el 53,8% de los y las estudiantes en la categoría “a veces” y el 14,3% “en muchas ocasiones”, manifiesta sentirse agredido con la mirada hostil de sus compañeros o compañeras. Contrasta altamente con el 25,7% que dijo “nunca”, pues esto permitiría afirmar que las tres cuartas partes de los estudiantes han recurrido alguna vez a la agresión no verbal con sus compañeros, lo cual, causa malestar e incomodidad en la comunidad educativa, y en ocasiones se convierte en detonante de problemas mayores.

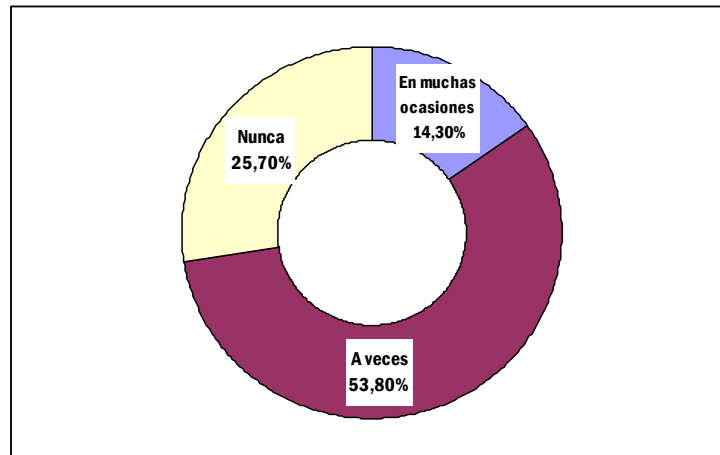


Figura 8.14 Incidencia de "mirar mal" según las víctimas

Esta manifestación del fenómeno de la intimidación se presenta con mayor incidencia en las mujeres (16,6%) que en los hombres (12,2%), quienes, como ya hemos visto, recurren más a algunos tipos de agresión verbal (insultar y apodos).

Aunque en ningún estudio se ha analizado esta forma de intimidación, según las características de agrupación de tipos de agresión señalada por Serrano e Iborra, 2005, podría ubicarse “mirar mal” como una agresión psicológica, junto a hablar mal o utilizar los chismes, lo cual, concuerda con la realidad observada, pues para este estudio son las mujeres quienes han

demostrado utilizar más estos tipos de intimidación. Esto es indicativo de que es más recurrente en las niñas las agresiones de tipo psicológico.

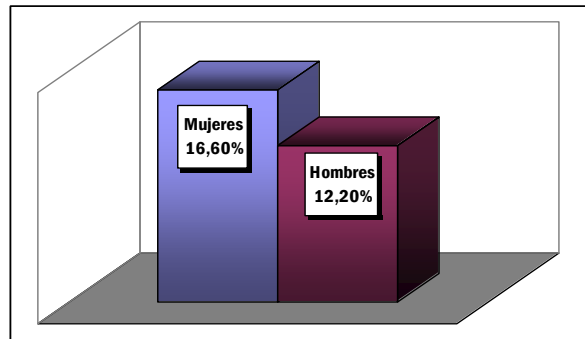


Figura 8.15 Incidencia entre géneros de “mirar mal”. Respuesta de las víctimas.

### Agresión Física

Son situaciones en que la agresión se lleva a cabo con medios físicos o con contactos. Como ya se había señalado, según los estudios de Olweus (1993) y del Defensor del Pueblo – UNICEF (2006), el maltrato físico directo lo constituyen los golpes, y el indirecto, esconder, romper y robar cosas sin que la víctima sepa de quién se trata.

En lo relacionado con el tipo de acoso que sufren las víctimas Olweus (1998) encontró que en los estudiantes de grados inferiores es más común la agresión directa mientras que en los de mayor edad es más usual la agresión indirecta. Sin embargo en este estudio se encontró que dicha tendencia no se repite, sino que se observa otro tipo de comportamiento.

La agresión física indirecta tiende a mantenerse en las dos formas, esconder y romper cosas en los tres grados, mientras que en la forma robar cosas se observa una diferencia con tendencia a la baja entre séptimo (10,3%) y octavo (3,1%), para luego volver a mostrar mayor incidencia de nuevo en noveno (8,2%).

La agresión física directa, demuestra disminución entre séptimo (8,5%) y octavo (3,1%), pero no señala baja en grado noveno (5,9%).

En general se podría hablar de una cierta tendencia a la baja en los dos tipos de agresiones entre grados 7º y 8º, pero con probabilidad de aumento en la frecuencia para grado 9º.

**Tabla 8.5**

*Comparativo de agresión física directa y agresión física indirecta por grados*

	<b>Séptimo</b>	<b>Octavo</b>	<b>Noveno</b>
<b>Me esconden cosas</b>	11,3%	9,3%	8,2%
<b>Me rompen cosas</b>	2,8%	3,1%	0%
<b>Me roban cosas</b>	10,3%	3,1%	8,2%
<b>Me pegan</b>	8,5%	3,1%	5,9%

#### *Agresión física directa*

##### *Pegar*

Los estudiantes entrevistados para referirse a un tipo de agresión física directa como es el pegar, utilizan frecuentemente la palabra “cascar”:

*“Ellas me iban a cascar” (Entrevista BF)*

*“Me dice que la espera, que la espera allá en la salida y a ver si nos agarramos ahí (...) yo le dije que no, porque me da miedo, porque de pronto me **cascan**” (Entrevista RL).*

La agresión física entre las niñas, en los casos analizados, se presenta con empujones, jalones de cabello, cachetadas, arañazos, y golpes.

*... **empujones** y amenazas, porque este año tengo un compañero que se llama... Vargas; bueno, no sé como se llama él. Él siempre **me pega en la cabeza**, sin haber nada, nada” (Entrevista RL).*

*“Si que día estábamos saliendo y yo me fui para la casa de una amiga que vive acá nomás, y ella iba para allá y yo le dije L. venga un momentico y la pasé y me dijo: - es que usted es una perra, y **me pegó un cachetadón**, entonces mi hermanita se metió y **le pegó a ella** y L. P. **se le iba a mandar** pues tocó separarlas porque yo **si la cogí y la aruñé** por acá (se toca la cara)” (Entrevista BN).*

En el caso de la entrevistada BN se tipifican dos tipos de agresión: la de la primera niña que “*da un cachetadón*”, y la agresión que se originó como respuesta (*arañazo*) a la ofensa recibida que, quizá, ha causado en la víctima un sentimiento de humillación frente a quienes observan la escena.

Los agarrones y los golpes, especialmente “*a la salida*” no han sido sufridos directamente por las niñas entrevistadas, sin embargo, parece ser una situación generalizada, de la que ellas tienen conocimiento:

*“hay niñas que siempre me dicen que, que la esperamos en la salida, que de pronto me van a hacer algo, que de pronto los reclamamos que me han hecho allá en el salón” (Entrevista RL).*

*“me dice que la espera, que la espera allá en la salida y a ver si nos agarramos ahí (...), le dije que no porque me da miedo porque de pronto me cascan” (Entrevista RL)*

*“Las niñas una vez me iban a pegar” (Entrevista BF)*

En ocasiones sólo se llega al intento y /o al reto; las agresoras provocan a las víctimas para que peleen a la salida. Es probable que en el momento dentro de la institución no haya las condiciones para hacerlo o sienten temor a la sanción, en cambio la calle es un lugar en el que las autoridades de la institución no tienen jurisdicción ni mando. Es también una forma de hostigamiento, la cual genera angustia, miedo e inseguridad en la víctima.

*“Ellas se salieron buscándome como para la pelea” (Entrevista BF).*

*... y me decía que si íbamos a pelear” (Entrevista BF)*

*“Me dice que la espera, que la espera allá en la salida y a ver si nos agarramos ahí (...) yo le dije que no, porque me da miedo, porque de pronto me cascan “ (Entrevista RL)*

*“Ella fue la que me mando a decir que si nos íbamos a parar a la salida supuestamente a pelear” (Entrevista BF).*

En los niños se dan los mismos tipos de agresión física pero con mayor frecuencia:

*“Agresiones físicas hubo muchas” (Entrevista RP).*

*“Una que yo recuerdo el año pasado cuando ese chico, el gordo, llegaba y me agredía de la forma más descarada (...), él me agredía de una u otra forma, física, no solamente física, verbalmente, cuando yo hablaba me mandaba a callar o me agredía” (Entrevista RP).*

*“A veces le piden que les ayude a hacer la tarea... o le pegan... o le empiezan a quitar las cosas... por molestarlo” (Entrevista BJ).*

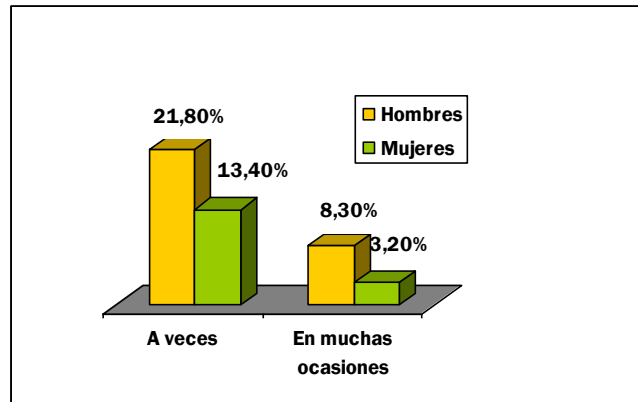
*“DC él se creía que era el que mandaba en el salón y **me empezaba a empujar**, me echó en la silla corrector, me iba a sentar y me dijeron no, no se siente que Camilo le hecho corrector y les agradeci” (Entrevista BO).*

*“Cuando nos ponemos a jugar, empieza a caer rabón y uno le cae rabón y se pone es a **cascarle**. Por lo menos a Pocho, el lunes **cayéndole mal**, yo le dije a Pocho, pues no se deje, también **cáigale mal**” (Entrevista BJ).*

*“Yo estaba en mis quehaceres en mi cuaderno de español y en esas recibí un papel envuelto en mi cabeza y eso... yo quedé tranquilo, no tenía nada escrito ni nada entonces de un momento a otro **recibí un calvazo** en mi cabeza y eso yo me ofusqué mucho” (Entrevista RA).*

*“En los pasillos, como está oscuro, ahí, empieza que a hacerle zancadilla, y como hay harta gente nunca se sabe quien fue. O le pegan o algo” (Entrevista BJ).*

Parecería que la agresión física entre los varones está en un nivel entre juego brusco y violencia real. Sin embargo entre esa ambigüedad de juego y realidad, las víctimas refieren una incidencia importante de intimidación bajo esta forma. Las encuestas señalaron que el 21,8% de las víctimas hombres y el 13,4% de las mujeres fueron golpeados “a veces”, y el 8,3% de los hombres y el 3,2% de las mujeres refirieron esta misma forma “en muchas ocasiones”, cifras nada despreciables, que permiten apreciar que, aunque esta forma tiene menor incidencia que otras ya mencionadas, el porcentaje es alto, sobre todo en atención a lo que significa entender que aquí se está hablando de una agresión concreta, que causa daño y dolor físico en quienes la padecen. En la figura 8.16 se aprecian estas diferencias.



**Figura 8.16 Comparativo de pegar según las víctimas hombres y mujeres**

Una forma menos común pero muy ofensiva que encontramos es la que se describe a continuación “yo iba pasando y me empezó a tratar mal y yo le dije ay de malas y me escupió,” (Entrevista BN). Más que causar un dolor físico se pretende humillar a la víctima

Las víctimas sufren también agresiones colectivas por parte de grupos que se organizan para respaldar las conductas de los agresores quienes buscan lugares y momentos que favorezcan la impunidad. “fue cuando se me vino todo el curso y yo estaba sola solo con dos amigas y me iban a pegar, pero fue que llegó el profesor de español y si no me hubieran pegado entre todas” (Entrevista BN).

En este sentido, es interesante ver cómo el 17% de las víctimas de grado 7º refirieron ser agredidos desde la forma “pegar” por estudiantes de su mismo curso, frente a un porcentaje menor de lo que refieren las víctimas de 8º y 9º. A su vez el 11,6% de las víctimas de grado 9º respondieron que quienes les pegan son de un curso superior al suyo. (Ver figura 8.17) Además es baja la incidencia de la forma pegar proveniente de agresores de grados inferiores o de personas ajenas al colegio. Entonces la intimidación esta dentro de la misma escuela, y mayoritariamente en el mismo grupo de pares. Esto reafirma una situación propia del fenómeno en estudio: la



intimidación escolar es una típica violencia entre pares, pero entre pares entre los que se fragmenta la simetría y la relación propia de una relación de igualdad. (Olweus, 1993; Avilés y Monjas, 2005; Benítez y Justicia, 2006):

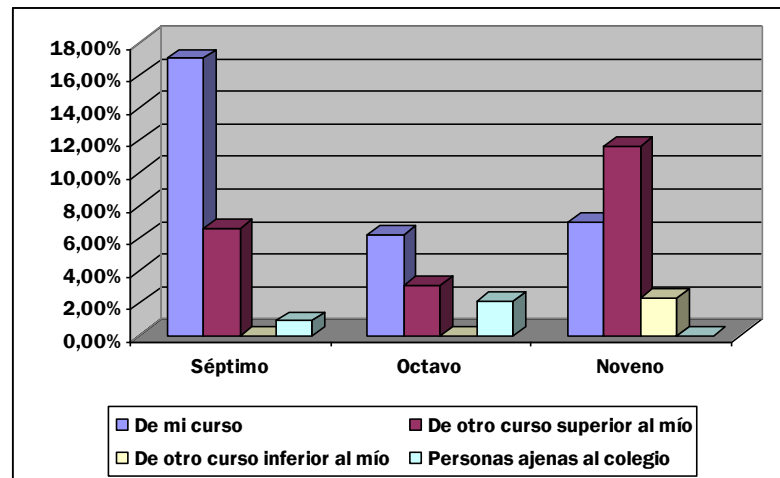


Figura 8.17 Comparativo de la forma “pegar” entre cursos según la procedencia del agresor.

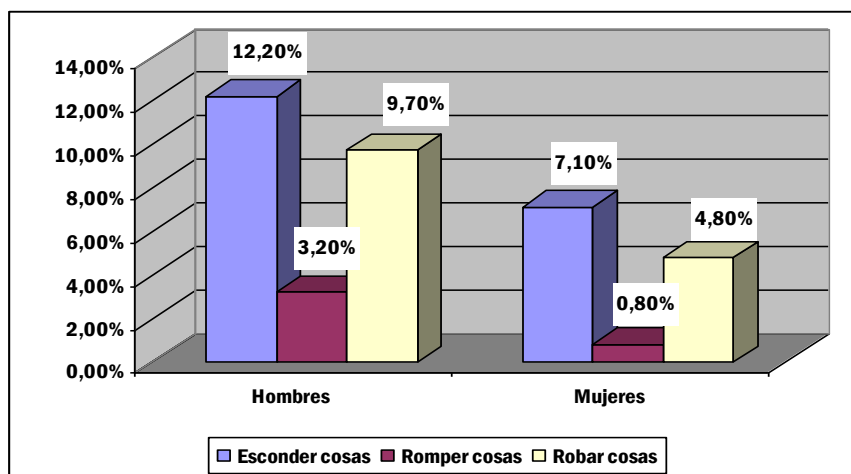
### Agresión Física Indirecta

Aparece en este estudio como la tercera de más incidencia en la perspectiva de las víctimas (me esconden cosas, 9,7%; me roban cosas, 7,3%; me rompen cosas, 2,1%), en “en muchas ocasiones”. Comparado con el Defensor del Pueblo 2006, “me esconden” (16%) y “me rompen” (3,5 %) las cifras de este estudio son más bajas.

Se hace evidente que esta forma de intimidación intenta ir más allá de la propia persona pasando a sus pertenencias, amparados en muchas ocasiones en el anonimato del agresor, quizá como reflejo de la misma realidad de lo que acontece en muchos espacios de la sociedad colombiana. Esta situación, vista desde los estudios etnográficos, genera en las víctimas sentimientos de impotencia.

En el análisis de la encuesta hay una diferencia entre la incidencia de las distintas conductas que suponen una agresión física indirecta, es decir, a través de las propiedades que pertenecen a las víctimas, ya se trate de *esconderlas, robarlas o romperlas*.

Así, hay un mayor número de participantes varones que señalan ser objeto de la forma de intimidación, le *esconden* sus cosas (12,2% las víctimas hombres y 7,1% las víctimas mujeres), seguido de un 9,7% de los hombres y un 4,8% de la mujeres que señala que *se las roban* y con gran diferencia frente a un 3,2% y 0,8% que *se las rompen*, según hombres y mujeres, respectivamente. (Ver figura 8.18)



**Figura 8.18 Incidencia de la agresión física indirecta, según género. Respuesta de las víctimas.**

Vale la pena ampliar estos datos observando los porcentajes de las víctimas de ambos géneros, que señalan que esto les ocurre “a veces”, con el 38,2% para esconder cosas y de 29,2% para robarlas. Situación que no deja de ser alarmante, pues indica que al 47,9% de estudiantes le han escondido sus pertenencias y al el 36,5% le han sido robadas sus cosas, por lo menos “a veces”.

Las pertenencias y objetos de uso privado de las víctimas son utilizadas con el afán de agredir. Se hace premeditadamente y en la clandestinidad. Los entrevistados describen las formas como permanentemente les causaban daño los agresores, parecería que quisieran objetivar sus sentimientos negativos hacia la víctima.

Se evidencia así la presencia de elementos relevantes del fenómeno: la intencionalidad del agresor y la indefensión de la víctima:

*“Me escondían las cosas” “Me dañaron el abanico, me robaron los guantes y las sombras” “Me sacaban las cosas del puesto” (Entrevista BF)*  
*“ A veces le piden que les ayude a hacer la tarea... o le pegan... o le empiezan a quitar las cosas... por molestarlo” (Entrevista BJ)*

### **Exclusión social**

La exclusión social (no me dejan participar, 6,9%; me ignoran, 3,1%) aparece, de acuerdo a la perspectiva de las víctimas, en cuarto lugar de este estudio; pero no deja de ser muy significativo que en sus testimonios es altamente negativa la secuela que deja en ellas, como se verá en el desglose de las formas que se presenta.

La exclusión social de las actividades grupales es considerada como una forma de agresión relacional. Como lo afirman Griffin y Gross (2004) son agresiones relacionales “dirigidas a desprestigiar socialmente a las víctimas con el fin de destruir sus relaciones interpersonales provocando el aislamiento con referencia al grupo de iguales y una progresiva exclusión social.” Por la tendencia gregaria de los jóvenes y en general de los seres humanos, esta forma de agresión causa o genera dolor en quien es víctima, pues de alguna manera se obliga al joven o a la niña a autoexiliarse de sus propios compañeros. Esta falta de apoyo social potencia en la víctima la idea de ser invisible ante los demás y de negar la propia existencia como persona, según afirman Collelli y Escudé (2006).

Tanto el estudio cualitativo como el cuantitativo permitieron corroborar que la exclusión social, como modalidad de intimidación se ha encontrado en los dos géneros, según se puede apreciar en la figura 8.19

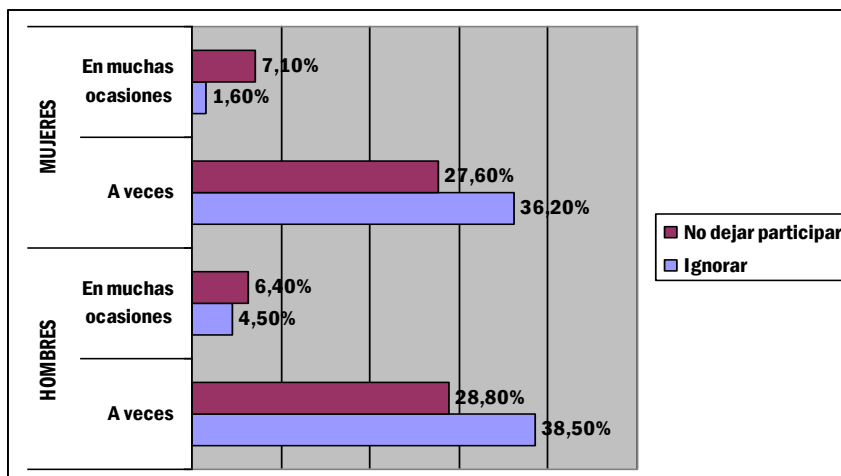


Figura 8.19 La exclusión social, según género. Perspectiva de las víctimas.

El 38,5% de las víctimas masculinas refieren ser intimidados “a veces” “ignorándoles”, cifra muy cercana al 36,2% del personal femenino. De igual manera el 28,8% de los hombres y el 27,6 de las mujeres son porcentajes similares en la forma “no dejar participar”. Entre todas las formas analizadas, es ésta en la que menos diferencia se ha percibido entre los géneros, haciendo de la exclusión social una forma de agresión generalizada para todos y todas en la escuela.

Los testimonios de algunas víctimas confirman los datos de la encuesta.

*“Para mi o sea lo más grave es que me hubieran puesto en contra del curso, por que todo el curso ya no me quería, o sea no era como antes que los niños y algunas niñas estaban conmigo sino que ya todo el mundo me miraba mal, o sea que como F... ya no contaba me dejaron a un rincón si me sentía muy mal y pues la vez de la presentación que me robaron” (Entrevista BF)*

*“yo les decía pero es que si a ustedes no les gusta andar conmigo entonces ¿cómo quieren que ande o quieren que ande sola?” (Entrevista BF)*

*“algunas niñas de ahí del salón, si también el año pasado que era esta niña L.A. a esa niña también la discriminaban mucho y yo me juntaba con ella, y yo le decía no venga L. no ande sola”(Entrevista BF)*

La forma “no dejarle participar” se considera como una manifestación de exclusión social; que impide a la víctima expresarse libremente frente a sus compañeros.

*“aunque a me empezaba a fastidiar.. Se puede decir -yo hablaba de algo por ejemplo .. el me decía ay no -cállese y me mandaba callar” (Entrevista RP)*  
*“cuando yo hablaba ellos me.. e muchos de esas persona me decían ya cállese no hable usted habla y la embarra o algo así”( Entrevista RP)*

Un hallazgo que ha llamado nuestra atención y que quizá no es exclusivo de este estudiante es la discriminación o exclusión por ideas políticas.

*“y ellos respondían ay no que lo que pasa es que el llega y cuando habla pues empieza a hablar de política de que el Che Guevara de que..esto no..”*

*“nos discriminan que nos tilden de cualquier cosa que por ejemplo a mí el año pasado me decían que, me tildaban que -era revolucionario”*  
*“empiezan a decirme que ah que no que hablo el el , como me decían el año pasado, ah no que hablo el guerrillero, que hablo, el que se parece a los de la nacional”*  
*“me tildaban que -era revolucionario que era guerrillero, todos mis compañeros me decían que yo era que yo parecía un guerrillo, no yo no soy yo de si no parezco guerrillo porque yo no soy guerrillo”*  
*“se burlaban, a uno no lo puede callar que porque esté pensando en alguna diferencia, porque tenga un punto de vista diferente”(Entrevista RP)*

Este tipo de discriminación es percibido por la víctima como una vulneración a su derecho de opinión y libre expresión:

*“a uno le afecta que lo discriminan por su manera de pensar por su manera de pensar, por su manera de ver las cosas ... y le están a haciendo a uno la vida imposible ...uno no tiene que quedarse callado uno tiene que- seguir luchando por sus derechos, y yo, como lo hacen muchas, muchas personas, que hemos estado acá tenemos que luchar por nuestros derechos”*

Iñaki Piñuel (2005), director de los estudios Cisneros en España afirma que la exclusión social es una de las formas de acoso que tiene

repercusiones más negativas en los niños. Generalmente se asocia con ideas de suicidio. Son reveladores los sentimientos que experimentan las personas excluidas:

*“a veces ni ganas de entrar al salón me daban pero ahí tenía que estar y de pronto no hablaba, no decía nada, me quedaba muda, como si no existiera” (Entrevista RK)*

*“En mi curso hay dos niñas que como no mantienen una buena relación con el curso desde el año pasado...las han tratado muy mal, las han humillado, las han rechazado de forma muy brusca, entonces eso sí es difícil” (Entrevista RK)*

*“Uno se siente muy mal, uno se siente agredido y se siente muy mal y a veces como que se cohibe de hacer muchas cosas por eso” (Entrevista RK)*

*“Yo siempre he estado como incómodo, pero he tratado de llevar las cosas de la manera menos mala, pero siempre he estado en una situación siempre como de alerta siempre ando alerta para no tener problemas o algo así pues que hacer esconderme o irme de ahí pa’ no llevar esa cosa así...” (Entrevista RA)*

## **Amenazas**

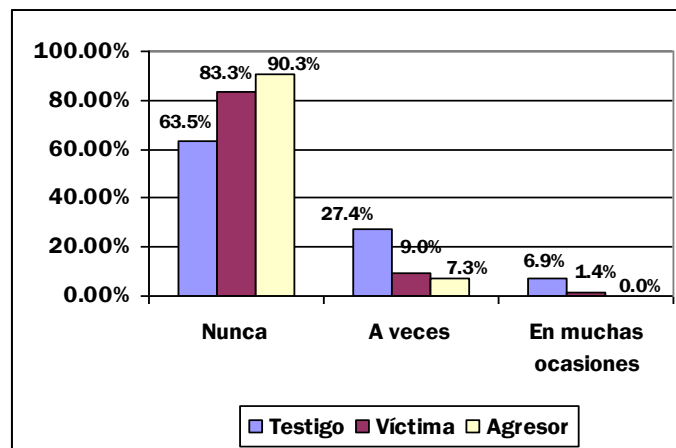
La amenaza tiene la finalidad de causar inquietud en el amenazado produciéndole un estado o un ánimo de miedo. Implica una relación de desequilibrio de poder donde el amenazante lo ejerce con la finalidad de afianzar la relación de sumisión e intimidación a la víctima. Las formas más comunes de amenazas son aquellas en las que se anuncia un posible atentado contra la integridad física o moral de la víctima o de las personas cercanas a ella, la desaparición de sus objetos, la revelación de sus secretos. La amenaza puede hacerse a través de terceros, o mediante los correos electrónicos y teléfonos celulares.

Precisamente para este estudio fue incluida una pregunta que indagaba sobre la ocurrencia de situaciones de intimidación a través del teléfono celular o por medio de Internet. Esto debido a que en los recientes estudios, especialmente en el del Defensor del Pueblo 2006, se ha recomendado indagar sobre la manera como las nuevas tecnologías pueden estar

incidiendo en las formas de intimidación, dada la importancia que tiene hoy la comunicación a través de estos canales.

En la figura 8.20 se aprecia que un 10,4% de las víctimas, reconoce las nuevas tecnologías como instrumento para las agresiones de las que son objeto: el 9% de los casos de forma esporádica y el 1,4%, en muchas ocasiones. En el caso de los *agresores* la incidencia es de 7,3% y 0% respectivamente para señalar que lo hacen *a veces*. En los *testigos* sube a un 27,4% el porcentaje de casos en que se observa “a veces” y un 6,9 % cuando es “en muchas ocasiones”.

Pero es necesario señalar que probablemente el hecho de utilizar los nuevos instrumentos tecnológicos para el acoso escolar no pueda considerarse de forma simple como una nueva categoría de maltrato, sino como una forma para hacer más ofensivas las agresiones para las víctimas.



**Figura 8.20 Intimidación escolar a través del teléfono celular y/o Internet. Comparativo de la perspectiva de los actores.**

Algunas niñas expresaron haber sido víctimas de amenazas: “ *Las llamadas, porque fueron varias llamadas, fueron llamadas amenazándome, que me cuidara pues, cuando saliera del colegio.....la verdad, hubo personas que me*

*cuidaron mucho porque, pues, tenía miedo de verdad que de pronto me fuera a pasar algo” (Entrevista RK)*

El chantaje (obligarle a hacer cosas que no quiere, pedir dinero u objetos a la victima) es una forma particular de amenaza, según la clasificación que hace el Defensor del pueblo, lo mismo que la amenaza con armas, subcategorías que no se encontraron en los relatos de víctimas y agresores de los colegios estudiados, pero que si mostraron incidencia en las encuestas aplicadas.

De hecho las víctimas refieren haberse sentido amenazadas “para meterles miedo” en un 5,5% en muchas ocasiones y un 9,4% a veces, lo que en general da un global de 14,9% de las víctimas en esta forma. Cifra importante si se tiene en cuenta la especificidad de su fin: asustar.

Con una incidencia relativamente baja en relación a otras formas, la “amenaza con armas “marca un 6,2% de víctimas que dijeron ser amenazados de esta forma al menos “a veces”. Sin embargo no debe dejar muy tranquila a la escuela el hecho de pensar de que al menos hay un arma oculta entre la mochila, junto a los útiles escolares, por el peligro que en sí mismo acarrea el hecho.

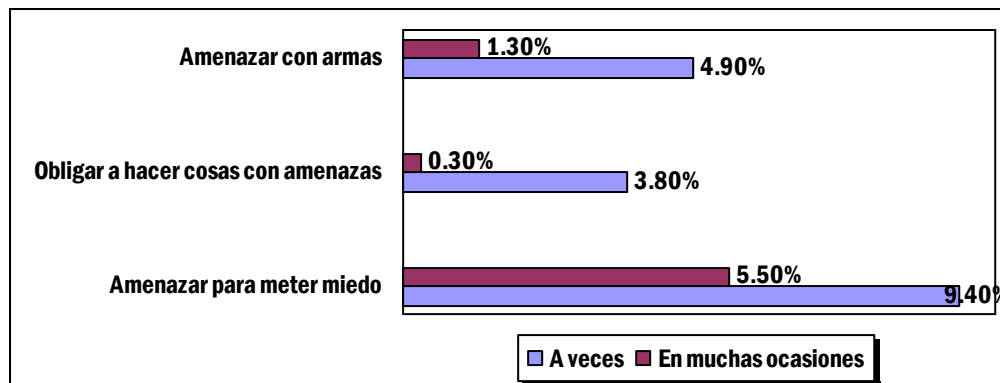


Figura 8.21 Incidencia de las amenazas según las víctimas.



En este caso es importante hacer notar cómo la “amenaza con armas” aumenta a medida que se avanza en el curso. Así lo constata hecho de que el 0.9% de los estudiantes - víctimas de grado séptimo dijeron ser intimidados con armas “en muchas ocasiones”, por el 1% de las víctimas de grado octavo, para llegar, no sin preocupación, al 2,3% de casos referidos por las víctimas de noveno grado.

La intimidación en forma de amenazas o chantaje no tiene siempre el mismo tipo de protagonistas. Las más numerosas, las *amenazas para meter miedo según la perspectiva de las víctimas* son realizadas en su mayoría (7,6%) por estudiantes del mismo curso. Así mismo sucede con el porcentaje de compañeros o compañeras de clase a quienes se atribuyen las amenazas para obligar a hacer algo con el 2,1%, aunque obviamente se trata éste de un tipo de maltrato mucho menos frecuente. En tanto que para las *amenazas con armas* se registra un 2,7% de víctimas que manifiesta que son amenazados por personas de cursos superiores al propio.

Los testimonios de los estudiantes encuestados hacen referencia de manera especial a “amenazas para meter miedo “

*“Me mandó a decir que si nos íbamos a parar a la salida, supuestamente a pelear” (Entrevista BF)*

*“Tenía una compañera que era toda grosera, me dice que la espera, la espera allá en la salida a ver si nos agarramos” (Entrevista RL)*

*“Porque hay veces en que a uno también lo amenazaban que le iban a mandar a mucha gente” (Entrevista BN) “mi hermano un día vino y les dijo que no se metieran conmigo que yo no estaba sola” (Entrevista BN)* En este caso se obtiene como respuesta otra amenaza que se cumple con la presencia de alguien mayor.

*-“Ella me amenazó mucho, amenazó a D.*

*-¿Y cómo te amenazaba?*

*-Con los hermanos*

*- ¿Qué iba a traer a los hermanos? - Que ella tenía tres hermanos, que eran muy peligrosos. Dijo: “Es que a mi hermano nadie le gana y es que ellos tienen una pandilla”.(Entrevista BO)*

En los testimonios analizados de niños no hubo hallazgo de amenazas entre ellos aunque si de niña a niño.

## **Acoso Sexual**

La configuración del acoso sexual se tipifica con aquellos comportamientos unilaterales de carácter sexual no deseados por la persona. En este caso caben las miradas, gestos, palabras o tocamientos morbosos, no deseados por una de las partes, hacia la otra persona.

El informe del Defensor del Pueblo incluye la categoría de "acoso sexual" que no apareció en ninguno de los relatos, productos de este estudio. Los cuestionarios aplicados señalaron una incidencia, que aunque es relativamente baja, denota la presencia de esta forma de intimidación en la referencia de las víctimas. De hecho el 0,7% de las víctimas refirieron haber sido acosadas sexualmente. Aunque sabemos que no es una diferencia estadísticamente significativa, curiosamente quienes manifestaron ser intimidados de esta forma "en muchas ocasiones" fueron los hombres (1,3%), frente al 0% de las mujeres. Por parte de los agresores el 2,8% señalaron utilizarla para intimidar "a veces" y el 1% "en muchas ocasiones."

Es probable que en muchas ocasiones las víctimas no perciban situaciones en las que se tipifica el acoso como tal, lo cual podría afirmarse al observar cómo la incidencia de esta forma de intimidación es referida un porcentaje relativamente mayor por los agresores de quienes el 2,8% señalaron utilizarla para intimidar "a veces" y el 1% "en muchas ocasiones, en contraste con el 1,4% de las víctimas que lo señalaron "a veces" y el 0,7% "en muchas ocasiones".

En la encuesta se indagó también a las víctimas acerca del curso al que pertenecían sus agresores. La tabla 8.6 muestra las formas de intimidación versus los cursos de quienes las ejercen.

**Tabla 8.6**

*De qué curso es quién lleva a cabo las diversas formas de intimidación escolar según las víctimas.*

	<b>De mi curso</b>	<b>De otro curso superior al mío</b>	<b>De otro curso inferior al mío</b>	<b>Personas ajenas al colegio</b>
<b>Me ignoran</b>	26%	10,4%	4,5%	1,7%
<b>No me dejan participar</b>	23,6%	4,2%	1,4%	2,4%
<b>Me miran mal</b>	29,9%	26,7%	6,2%	3,5%
<b>Me insultan</b>	33,7%	18,4%	4,2%	2,8%
<b>Me ponen apodosos que me ofenden o me ridiculizan</b>	41%	11,1%	4,2%	1,4%
<b>Hablan mal de mí</b>	33%	16%	4,5%	3,1%
<b>Me ridiculizan delante de los demás compañeros</b>	31,9%	8%	1,7%	1,7%
<b>Me esconden cosas</b>	41%	2,1%	2,1%	0,7%
<b>Me rompen cosas</b>	14,2%	1,4%	0,3%	0,3%
<b>Me roban cosas</b>	24%	6,2%	2,1%	0,7%
<b>Me pegan</b>	12,5%	8%	0,7%	0,3%
<b>Me amenazan solo para meterme miedo</b>	7,6%	4,2%	1,7%	2,1%
<b>Me acosan sexualmente</b>	0,7%	1,7%	0,3%	0,3%
<b>Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas</b>	2,1%	0,7%	0,3%	0,3%
<b>Me amenazan con armas</b>	1,7%	2,4%	1%	0,7%

Según las víctimas las formas de exclusión social son ejercidas, sobre todo, por compañeros y compañeras del mismo curso; la exclusión por

omisión, el ignorar con 26% y la exclusión activa, no dejar participar con 23,6%. Aunque un 10,4% de quienes refieren ser ignorados, señalan que lo son por estudiantes de un curso superior (10,4%).

La agresión no verbal es obra de estudiantes del propio curso (29,9%), pero también por estudiantes de cursos superiores (26,7%). Lo que indica los niveles de rivalidad hacia dentro del curso mismo, y entre unos cursos y otros.

En cuanto a la agresión verbal los insultos (33,7%), apodosos ofensivos (41%), hablar mal de la víctima (33%) y la ridiculización (31,9%), formas de agresión verbal, son realizadas en su gran mayoría por un estudiante o estudiantes del mismo curso. Sin embargo hay frecuencias importantes de víctimas que refieren que hay estudiantes que insultan (18,4%), hablan mal de ellas (16%) y ponen apodosos, en los cursos superiores. Como en la descripción de otras variables, en general, se repite la tendencia a que los porcentajes de la agresión verbal en el curso sean mayores que las demás formas de agresión.

Las agresiones físicas indirectas (esconder, romper o robar cosas) mayoritariamente se presentan en el propio curso, por personas del mismo (41%, 14,2%, 24%, respectivamente). Al igual que poner apodosos (41%), en este tipo de agresión se marca una incidencia alta de la forma esconder cosas (41%) que es protagonizada por estudiantes del mismo curso. En cuanto a los robos hay que destacar igualmente un porcentaje de 6,2% cuyos protagonistas son estudiantes de cursos superiores.

Los casos de agresión física directa – pegar - señalan de nuevo a los pares del curso como los protagonistas de la agresión (12,5%), aunque no esta muy lejos de esta frecuencia la referencia de las víctimas a la agresión inflingida por estudiantes de cursos superiores (8%).

Las agresiones en forma de amenazas o chantaje tienen una ligera variación entre la protagonizada por compañeros del curso (7,6%) y los de otro curso superior (4,2%). Aunque no es despreciable en la proporción de

las anteriores cifras, el porcentaje señalado a personas ajenas a la institución (2,1%), que indicaría que en esta forma aparecen actores de fuera, para ejercer, sobre todo, esta forma concreta de intimidación.

Las amenazas para obligar a hacer algo, aparecen más referidas entre compañeros del mismo curso, aunque obviamente se trata de un tipo de intimidación que no tiene tanta frecuencia. La amenaza con armas es, por primera vez en esta descripción, referida porcentualmente hablando, mayor de los estudiantes de cursos superiores (2,4%), con ligera diferencia del propio curso (1,7%). Aunque la incidencia de otros actores que usan armas para amenazar aparece también señalada para estudiantes del curso inferior (1%) y personas ajenas a la institución escolar (0,7%), lo que indica que en general la amenaza con armas proviene de todos los niveles.

El acoso sexual es referido por el 1,7% de las víctimas como proveniente de alguien de un curso superior, frente al 0,7% del mismo curso, situación que podría ser obvia en la medida en que para esta forma de intimidación cuentan las variables edad y posicionamiento en el nivel de escolaridad, situación que desequilibra la simetría de pares.

### **8.3.2 La Intimidación y sus Formas desde la Perspectiva de los Agresores**

En general los agresores y agresoras han señalado en el estudio estadístico recurrir más a "mirar mal" (13,6%), "insultar" (9,4%), "ignorar" (9,4%), "poner apodos" (8,3%) y "hablar mal" de otros (7,3%). Estas cifras reafirman lo que se viene estudiando en la perspectiva de las víctimas, en cuanto a la mayor incidencia de las agresiones verbales, la agresión no verbal. En cuanto a la exclusión social, referida por los agresores, llama la atención que, en comparación con la perspectiva de las víctimas, es la única forma que aparece referida con mayor incidencia desde los agresores, en la

forma ignorar (9,4%), frente al 3,1% ya señalado por las víctimas. (Ver tabla 8.7 y figura 8.22)

**Tabla 8.7**

*Porcentaje de estudiantes que se declara agresor en las distintas formas de intimidación*

		<b>A veces ocurre</b>	<b>En muchas ocasiones</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Exclusión Social</b>	Ignoro	42,%	9,4%	51,4%
	No dejo participar	18,4%	5,6%	24%
<b>Agresión No – verbal</b>	Miro mal	49,7%	13,6%	63,3%
	<b>Agresión Verbal</b>	Insulto	38,9%	9,4%
	Pongo apodosos que ofenden o ridiculizan	28,1%	8,3%	36,4%
	Hablo mal de otro(s)	33%	7,3%	40,3%
	Ridiculizo delante de otros	20,1%	3,4%	23,5%
<b>Agresión Física Indirecta</b>	Escondo cosas	14,9%	1,7%	16,6%
	Rompo cosas	1,4%	2%	3,4%
	Robo cosas	4,2%	2%	6,2%
<b>Agresión Física Directa</b>	Pego	15,3%	3,1%	18,4%
<b>Amenazas/Chantaje</b>	Amenazo para meter miedo	6,2%	0,7%	6,9%
	Obligo a hacer cosas con amenazas	1,7%	0,3%	2%
	Amenazo con armas	1%	1,3%	2,3%
<b>Acoso Sexual</b>	Acoso sexualmente	2,8%	1%	3,8%

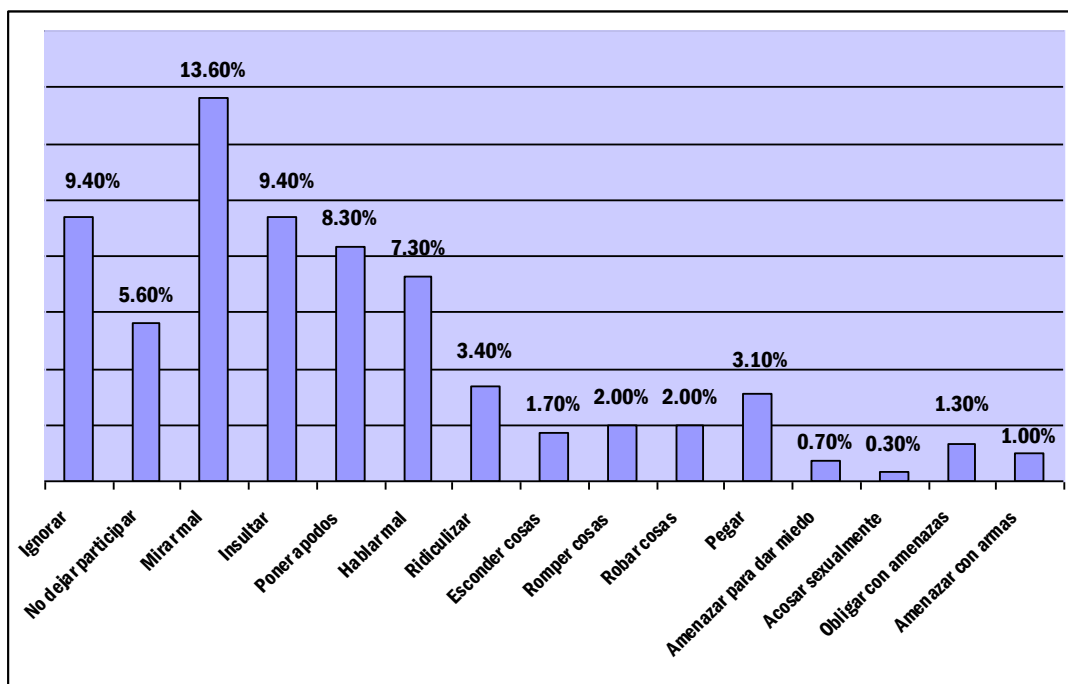


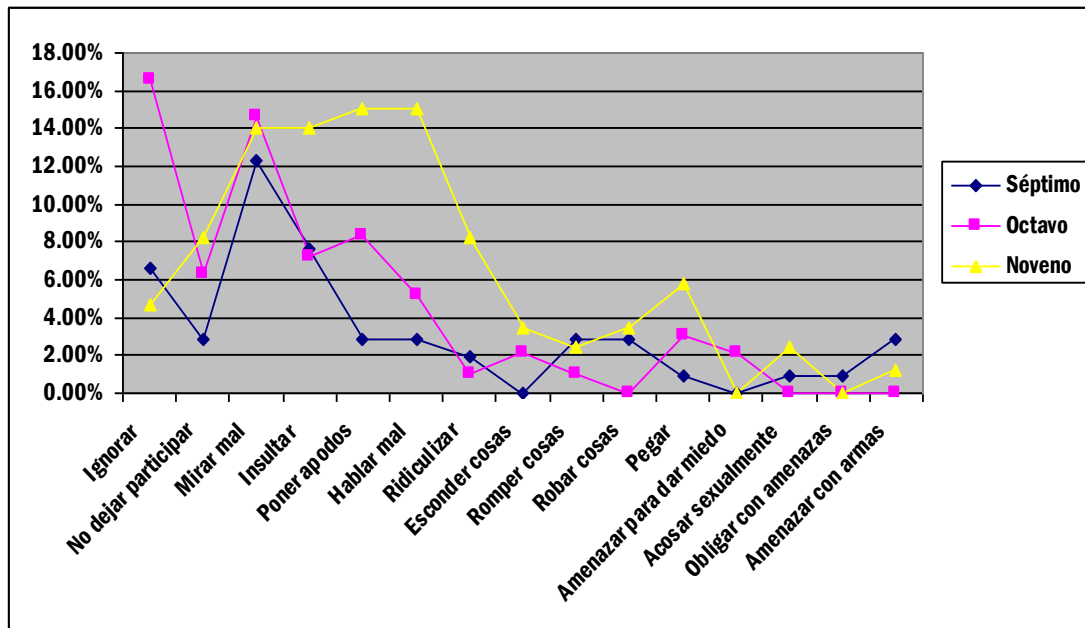
Figura 8.22 Incidencia de la intimidación escolar según los agresores

En la perspectiva de género se hallaron diferencias importantes entre los agresores de sexo masculino y femenino, en las manifestaciones de la intimidación. En este sentido las mujeres manifiestan ser más agresoras que los hombres en los casos de mirar mal (18,9%), e ignorar (11.1%) mientras que los hombres se declaran más agresores que las mujeres en las formas no dejar participar (8,3%), poner apodos (13,4%), ridiculizar (6,4%), esconder cosas (3.2%), robar cosas (3.8%), amenazar para dar miedo (1.3%), acosar sexualmente (1.9%) y obligar con amenazas (0.6%).

**Tabla 8.8**

*Porcentaje de agresores en las diversas formas de intimidación desglosadas por género*

	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
<b>Ignorar</b>	8.4%	11%
<b>No dejar participar</b>	8.3%	2.4%
<b>Mirar mal</b>	9.7%	18.9%
<b>Insultar</b>	11.6%	7.1%
<b>Poner apodos</b>	13.4%	2.4%
<b>Hablar mal</b>	7.1%	7.9%
<b>Ridiculizar</b>	6.4%	0%
<b>Esconder cosas</b>	3.2%	0%
<b>Romper cosas</b>	3.2%	0.8%
<b>Robar cosas</b>	3.8%	0%
<b>Pegar</b>	4.5%	1.6%
<b>Amenazar para dar miedo</b>	1.3%	0%
<b>Acosar sexualmente</b>	1.9%	0%
<b>Obligar con amenazas</b>	0.6%	0%
<b>Amenazar con armas</b>	1.9%	0.8%



**Figura 8.23** Incidencia de las formas de intimidación escolar, comparativo entre grados. Perspectiva de los agresores



Al hacer un análisis detallado de las distintas formas de intimidación entre los tres grados escogidos para el estudio, se encontró que los estudiantes que admitieron ser agresores de grado octavo señalaron recurrir más a ignorar (16,6%), en tanto que en las respuestas de los agresores de grado noveno se infiere que son cinco las formas en las que más incurren: no dejar participar (8,2%), insultar (14%), poner apodos (15,1%), hablar mal de los otros (15,1%) y ridiculizar delante de otros (8,2%). Esta situación permite afirmar que es en grado noveno cuando los agresores reconocen más su rol como intimidadores y victimarios en algunas formas, aún cuando como se ha visto, haya una relativa tendencia a la disminución del fenómeno en perspectiva de las víctimas.

Hay cuatro variables que en la perspectiva de los agresores merecen atención, pues tienden a subir en forma directamente proporcional con el grado que se cursa: no dejar participar pasa, según los mismos agresores de una incidencia del 2,8% en séptimo al 8,2% en noveno; poner apodos en séptimo registró un 2,8% y en noveno un 15,1%; hablar mal del 2,8% en séptimo, al 15,1% en noveno; y finalmente, pegar en séptimo fue referido por el 0,9% de agresores y en noveno por un 5,8%. (Ver tabla 8.9.)

**Tabla 8.9**

*Porcentaje de las formas de intimidación por cursos. Mirada de los agresores.*

	<b>Séptimo</b>	<b>Octavo</b>	<b>Noveno</b>
<b>Ignorar</b>	6.6%	16.6%	4.7%
<b>No dejar participar</b>	2.8%	6.3%	8.2%
<b>Mirar mal</b>	12.3%	14.6%	14%
<b>Insultar</b>	7.6%	7.2%	14%
<b>Poner apodos</b>	2.8%	8.3%	15.1%
<b>Hablar mal</b>	2.8%	5.2%	15.1%
<b>Ridiculizar</b>	1.9%	1%	8.2%
<b>Esconder cosas</b>	0%	2.1%	3.5%
<b>Romper cosas</b>	2.8%	1%	2.4%
<b>Robar cosas</b>	2.8%	0%	3.5%
<b>Pegar</b>	0.9%	3.1%	5.8%
<b>Amenazar para dar miedo</b>	0%	2.1%	0%
<b>Acosar sexualmente</b>	0.9%	0%	2.4%
<b>Obligar con amenazas</b>	0.9%	0%	0%
<b>Amenazar con armas</b>	2.8%	0%	1.2%

La presencia del agresor(a) se revela ya sea en la descripción que hacen víctimas y testigos de las formas de agresión y en el reconocimiento que hacen de sí mismos los agresores; así se confirma lo que expresan las víctimas. Presentamos algunos testimonios donde se muestran las formas de agresión de victimarios (as):

*“Nos burlamos de cualquier cosa que diga o haga no le reímos” (Entrevista RJ)*

*“Nos reímos de un niño del salón que todos dicen que el es gay, nosotras lo molestamos y nos le reímos” (Entrevista RJ)*

*“Hay una niña que también se la montamos harto porque es la mas inteligente del salón, la molestamos por eso” ... “Yo la miraba mal y la empujaba porque nos caía mal” (Entrevista RJ)*

*“Todos me tienen miedo en el salón porque yo los jodo a veces y uno se pasa... y le dicen guache, les quito el caimán (accesorio del cabello) por joderlas, porque a veces uno se siente aburrido, así sea corriendo se desaburre” (Entrevista RO)*

*“Somos los tres que jodemos, tengo la maña de golpear las puertas y no lo soportan” (Entrevista RO)*

*“Me dejé de hablar con el mono, yo lo jodía le decía que si se iba a parar a la salida, se creía el duro del salón porque no le podían decir nada si se le decía algo el va y le dice al profesor” (Entrevista RO)*

*“ En los pasillos, como está oscuro, ahí, empieza que a hacerle zancadilla y como hay harta gente nunca se sabe quien fue. O le pegan o algo...” (Entrevista BJ)*

Hablando de la manera como operan para agredir a la víctima

*“-Cuando tu te pegas con los niños como haces?”*

*-Los pellizco y les pego puños (Se ríe al responder)” (Entrevista RJ)*

*“Desde que tenía 9 años empecé a molestar a los demás y no dejarme de nadie”(Entrevista RJ)*

*“ A D A se la montaba J.*

*-¿ Y que le hacía?*

*- Le pegaba, lo insultaba, lo chantajeaba”. (Entrevista de BO)*

*“Duván es el que nos respalda a nosotros y Johan le tiene miedo a Duván, por eso es que no nos hace nada cuando está Duván, pero cuando estamos solos si a veces coge y nos casca y ya cuando llega Duván le dice que no que él no hizo nada. (Entrevista BJ)*

*“A veces le piden que les ayude a hacer la tarea... o le pegan... o le empiezan a quitar las cosas... por molestarlo” (Entrevista BJ)*

El agresor calcula, conoce, ejecuta aquella forma que considera más lesiva para su víctima de acuerdo al conocimiento que tenga de la misma, parecería ser una habilidad especial que desarrolla y le sirve como motivación para lograr su objetivo de ofender. Se puede volver un hábito que pase a hacer parte de una conducta. Al respecto, Menessini, Melan y Pignatti (2000) manifiestan que en esta relación de víctima y agresor se origina un círculo vicioso en el que la víctima refuerza la conducta del acosador al responder de la forma como él premeditadamente lo espera.

### **8.3.3 La intimidación y sus formas desde la perspectiva de los testigos**

En muchas de las situaciones de ocurrencia de la intimidación escolar el agresor o agresores atacan a sus víctimas en presencia de otros compañeros, que contemplan lo que sucede quedándose al margen, sin intervenir. Son los denominados testigos o espectadores.

La casi totalidad de estudiantes (99%) para el estudio cuantitativo, fueron conscientes de que la intimidación escolar y sus formas de agresión conviven con ellos. Esta cifra se obtuvo de las respuestas en las encuestas, de los estudiantes que señalaron haber sido testigos de, al menos, una ocurrencia

de una o más de las formas de intimidación escolar, en las categorías “con frecuencia” o “siempre”.

Seguramente llama la atención los altos porcentajes de estudiantes, hombres y mujeres, que manifiestan su participación en el fenómeno como testigos de los distintos modos de intimidación, como se observa en la tabla 8.9. Lo cual coincide con los estudios realizados sobre el fenómeno pues realmente son muchos más los testigos de la intimidación escolar, que las víctimas o agresores.

**Tabla 8.10**

*Porcentaje de estudiantes que atestigua haber presenciado las distintas formas de intimidación*

		<b>A veces lo he visto</b>	<b>En muchas ocasiones lo he visto</b>	<b>Total</b>
<b>Exclusión Social</b>	Ignorar	53.8%	34.4%	88.2%
	No dejar participar	47.9%	29.2%	77.1%
<b>Agresión Gestual</b>	Mirar mal	21.9%	72.9%	94.8%
<b>Agresión Verbal</b>	Insultar	22.9%	71.8%	94.7%
	Poner apodos	20.8%	74%	94.8%
	Hablar mal	34.4%	60.1%	94.5%
	Ridiculizar	43.8%	48.6%	92.4%
<b>Agresión Física indirecta</b>	Esconder cosas	44.4%	45.5%	89.9%
	Romper cosas	45.1%	21.5%	66.6%
	Robar cosas	33.3%	49%	82.3%
<b>Agresión Física directa</b>	Pegar	38.9%	50.7%	89.6%
<b>Amenazas/Chantaje</b>	Amenazar para dar miedo	39.9%	30.2%	70.1%
	Obligar con amenazas	23.3%	6.9%	30.2%
	Amenazar con armas	26%	8%	34%
<b>Acoso Sexual</b>	Acosar sexualmente	9%	4.1%	13.1%

En relación con las respuestas obtenidas y presentadas, en páginas anteriores, en la perspectiva de víctimas y agresores, las formas que aparecen con mayor incidencia para los testigos, son las que están clasificadas como agresión no verbal (mirar mal, 72,9%), agresión verbal (poner apodos, 74%; insultar, 71,8%; hablar mal, 60,1%; ridiculizar 48,6%), coincidentes con las respuestas de los primeros actores; así, en general las respuestas de los y las estudiantes que observan situaciones de intimidación, confirman el orden de ocurrencia de las categorías generales de agresión.

Diferenciando entre las miradas de los tres actores, coinciden testigos y víctimas al identificar como formas de mayor incidencia las agresiones físicas indirectas (esconder cosas, 45,5%; romper cosas, 21,5%; robar cosas, 49%), las cuales no aparecen tan destacadas por los agresores.

Llama la atención que los testigos perciban como una forma recurrente de intimidación, la agresión física directa (pegar, 50,7%), referida por víctimas y agresores, aunque no en los primeros lugares como entre los testigos. (Ver figura 8.24)

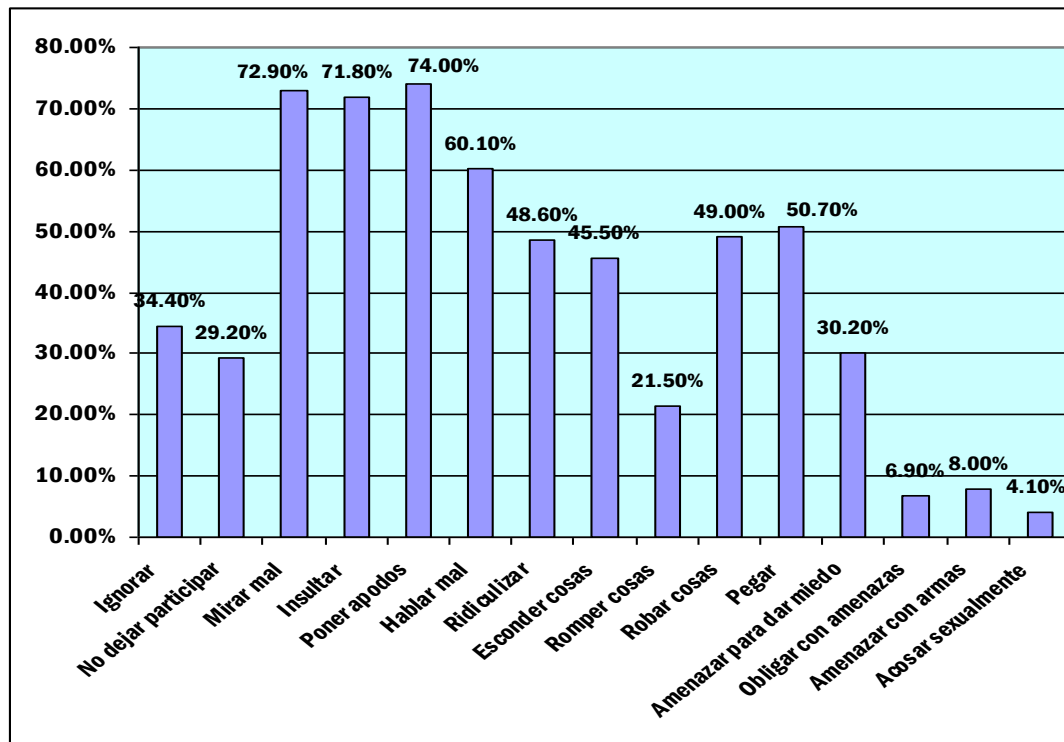


Figura 8.24 Incidencia de la intimidación escolar según los testigos

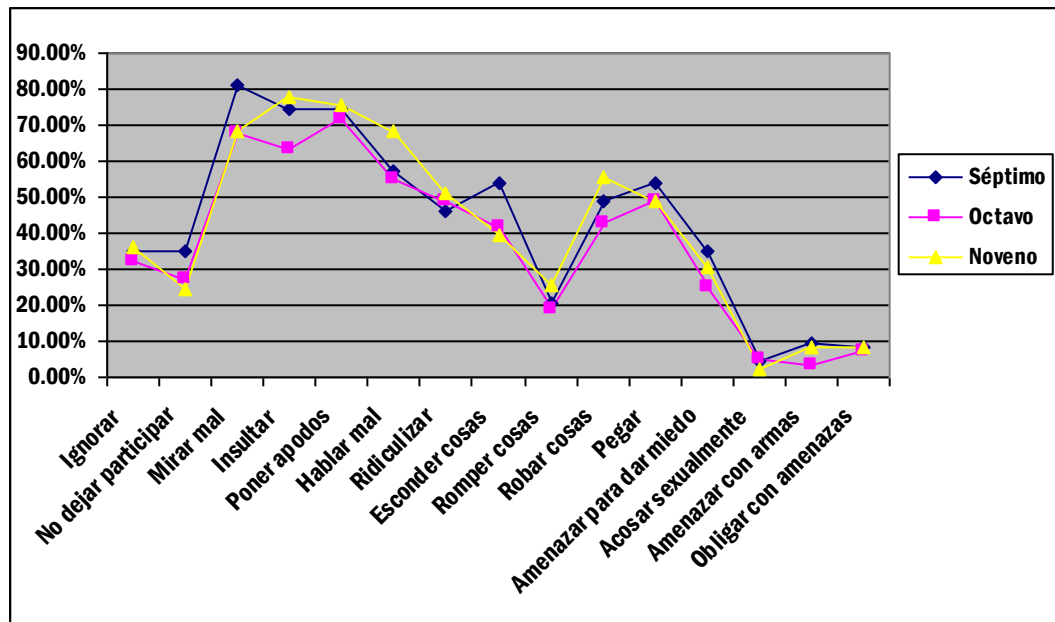
Desde la variable género, en perspectiva de los testigos, las mujeres declararon haber visto con mayor incidencia las formas mirar mal (81,1%) y hablar mal (67,7%). Las dos formas ya habían sido referidas por las mujeres víctimas y victimarias. Mirar mal fue referida mayormente por las agresoras y hablar mal fue señalada como la forma de victimización con más incidencia en perspectiva de las víctimas.

En los hombres, no dejar participar (32%), poner apodos (77,6%), y amenazar para meter miedo (32,7%), aparecen como las de mayor incidencia en comparación con la perspectiva de las mujeres espectadoras. De igual manera son coincidentes con las respuestas que refirió la población masculina en las otras dos perspectivas. (Ver tabla 8.11 y gráfica 8.25)

**Tabla 8.11**

*Porcentaje de testigos en las diversas formas de intimidación desglosadas por género.*

	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
<b>Ignorar</b>	34%	34.6%
<b>No dejar participar</b>	32%	26%
<b>Mirar mal</b>	66%	81.1%
<b>Insultar</b>	73%	70.1%
<b>Poner apodos</b>	77.6%	69.3%
<b>Hablar mal</b>	53.8%	67.7%
<b>Ridiculizar</b>	46.8%	48.8%
<b>Esconder cosas</b>	44.9%	45.6%
<b>Romper cosas</b>	21.8%	21.3%
<b>Robar cosas</b>	48.7%	48%
<b>Pegar</b>	51.3%	48.8%
<b>Amenazar para dar miedo</b>	32.7%	26%
<b>Acosar sexualmente</b>	5.1%	3.1%
<b>Obligar con amenazas</b>	7.7%	5.5%
<b>Amenazar con armas</b>	10.3%	5.5%



**8.25 Incidencia de las formas de intimidación escolar, comparativo entre grados. Perspectiva de los testigos.**

Comparativamente hablando, los testigos de grado octavo refieren observar menos ocurrencia de la intimidación escolar en la mayoría de formas, en relación a los otros dos grados; esto refuerza la percepción de las víctimas, que, en conjunto señalaron una mayor incidencia del fenómeno en grado séptimo y la de los agresores que refirieron la intimidación, desde su perspectiva, mayoritariamente en grado noveno.

Los testigos de grado séptimo señalan en sus respuestas que son observadores de una alta incidencia de las formas mirar mal (81,1%), esconder cosas (53,7%), amenazar para dar miedo (35%), no dejar participar (34,9%) y obligar a hacer cosas con amenazas (9,4%). Mientras que los de noveno en sus respuestas indicaron que ven más insultos (77,9%), hablar mal de los demás (68,6%), robar cosas (55,8%) y romper cosas (25,6%).

En cuatro categorías llamó nuestra atención el que los porcentajes tiendan a disminuir entre grado séptimo y octavo, pero luego aparezcan, en la manera de ver de los testigos, con una mayor incidencia, en ocasiones superior a la que se presentaba en séptimo. Se presentan en la tabla 8.12 y son: hablar mal, cuya progresión es séptimo 57.5%, octavo 55.2%, noveno 68.6%; ridiculizar, 46.2%, 48.9%, 51.1%, respectivamente para cada grado; robar cosas, 49.1% en séptimo, 42.7% en octavo y 55.8% en noveno.

Al tiempo las formas que tenderían a la baja a medida que se avanza en el grado de escolaridad, según la mirada del espectador, serían no dejar participar, mirar mal, esconder cosas y pegar. Las demás formas mantendrían relativamente la incidencia en los tres grados.



**Tabla 8.12**

*Porcentajes comparativos entre curso de la incidencia de formas de la intimidación. Perspectiva de los testigos.*

	<b>Séptimo</b>	<b>Octavo</b>	<b>Noveno</b>
<b>Ignorar</b>	34.9%	32.30%	36.10%
<b>No dejar participar</b>	34.9%	27.10%	24.40%
<b>Mirar mal</b>	81.1%	67.7%	68.6%
<b>Insultar</b>	74.6%	63.5%	77.9%
<b>Poner apodos</b>	74.5%	71.9%	75.5%
<b>Hablar mal</b>	57.5%	55.2%	68.6%
<b>Ridiculizar</b>	46.2%	48.9%	51.1%
<b>Esconder cosas</b>	53.7%	41.6%	39.5%
<b>Romper cosas</b>	20.8%	18.8%	25.6%
<b>Robar cosas</b>	49.1%	42.7%	55.8%
<b>Pegar</b>	53.8%	49%	48.8%
<b>Amenazar para dar miedo</b>	35%	25%	30.3%
<b>Acosar sexualmente</b>	4.7%	5.2%	2.4%
<b>Obligar con amenazas</b>	9.4%	3.1%	8.1%
<b>Amenazar con armas</b>	8.5%	7.3%	8.1%

#### **8.4 Escenarios Donde Ocurren las Agresiones**

Los resultados muestran que los estudiantes hacen alusión a diversos lugares, dependiendo de la forma de intimidación padecida. Sin embargo el salón de clase emerge como el escenario más repetido. Vale la pena aclarar que las categorías de respuesta en este ítem no fueron excluyentes, porque es evidente que las agresiones pueden tener ocurrencia física en más de un lugar.

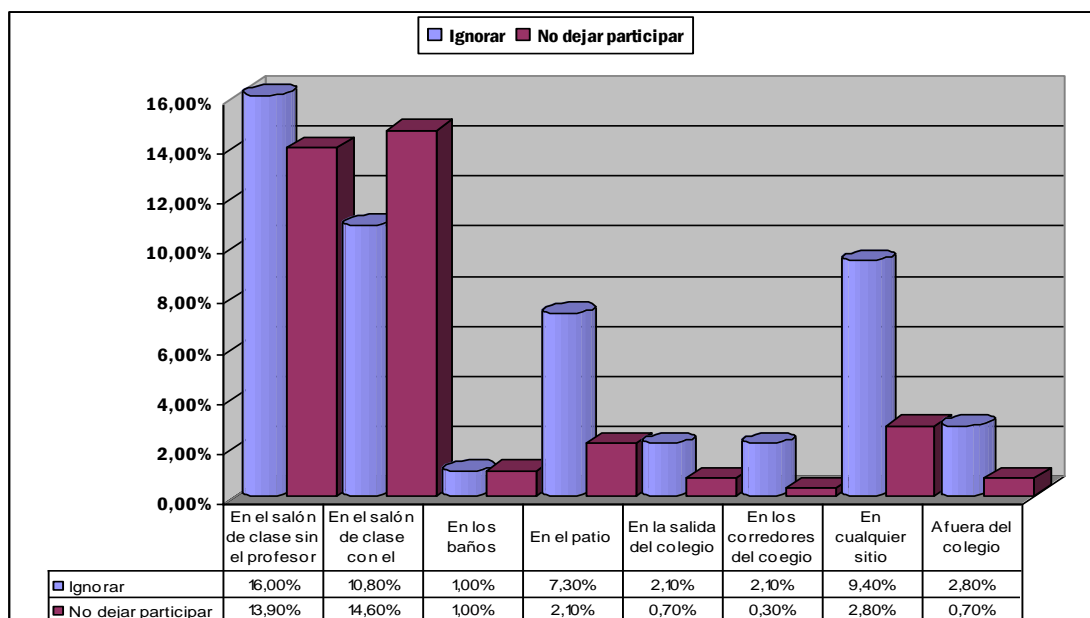
La descripción se presenta detalladamente en figuras que permiten ver el lugar con mayor porcentaje de casos para cada tipo de agresión en particular.

#### *La exclusión social*

La ocurrencia de la exclusión social registrada se lleva a cabo principalmente en el salón de clase; aunque los modos de exclusión se

diferencian en cuanto a una característica vital en el salón de clase, y que tiene que ver con la presencia o no de un/a educador/a.

El 16% de casos de exclusión por omisión (ignorar) y el 13,9% de registros de exclusión activa (no dejar participar), tienen lugar en el salón de clase sin el profesor; y el 14,6% de los casos registrados de exclusión activa (*no dejar participar*), y el 10,8% de registros de exclusión por omisión (*ignorar*), ocurren en el salón con el profesor. La forma no dejar participar tiene una incidencia similar en las dos variables, con o sin profesor. Pero la forma ignorar, sí es más recurrente cuando no esta presente un educador o educadora. Es importante el porcentaje de alumnos y alumnas que refieren la ocurrencia de la exclusión social por omisión en otros lugares, resaltando en *cualquier sitio* (9,4%) y en el patio (7,3%).



**Figura 8.26 Comparativo de los lugares donde se llevan a cabo las formas de exclusión social**

### *Agresión No Verbal*

Para la agresión no verbal repite la incidencia del fenómeno en cuanto al lugar, pues, el salón de clase sin el profesor es señalado por el 23,3% de las víctimas como el lugar de mayor incidencia. Aunque las demás frecuencias permiten afirmar que, en general, en cualquier lugar de la escuela puede ocurrir este tipo de intimidación escolar. Por ello la variable en cualquier sitio alcanzó un 21,5% seguida de en el patio con 17%. En el salón de clase con el profesor también es posible ver la intimidación escolar, como lo señaló el 11,8%. Y es que esta forma de agresión, de alguna manera, es imperceptible a la mirada adulta, pues puede ocurrir en presencia o no del profesorado.

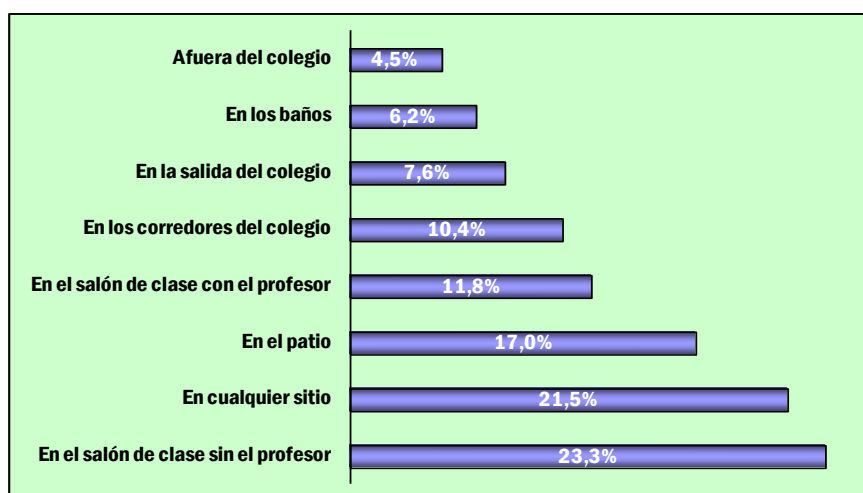


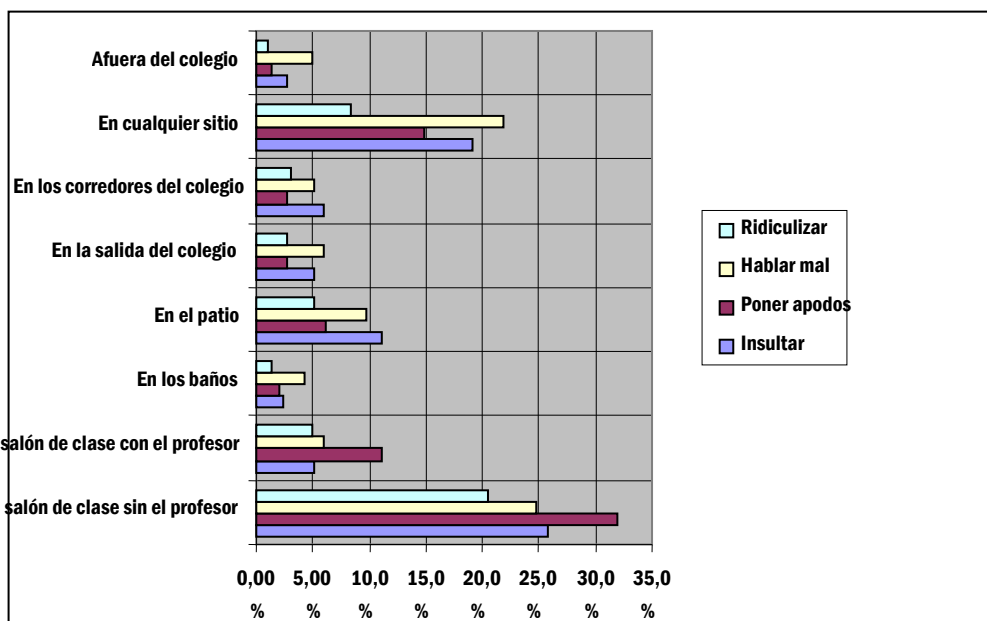
Figura 8.27 **Comparativo de los lugares donde se ejerce la agresión no verbal**

### *Agresión Verbal*

Las agresiones verbales en sus cuatro formas predominan en el salón de clase sin el profesor, destacándose la alta incidencia en poner apodosos (31,9%), insultar (25,7%), hablar mal de los demás (24,7%) y ridiculizar. Aparece alguna diferencia entre las cuatro formas, teniendo en cuenta los demás lugares ofrecidos como alternativa; así, los apodosos también se

registran en el salón de clase con el profesor (11,1%); hablar mal de los demás (9,7%) e insultar (11,1%) con mayor incidencia en el patio; y en cualquier sitio se puede hablar mal de los demás (21,9%), poner apodos (14,9%) e insultar (19,1%).

De esta manera se constata que las agresiones verbales, además de ser las modalidades de intimidación más referidas, se sitúan en una gran variedad de escenarios.



**Figura 8.28 Comparativo de los lugares donde se llevan a cabo las agresiones verbales**

### *Agresión Física Indirecta*

Para las formas de la agresión física indirecta, se observa una tendencia casi general a localizarlas en el salón de clase, principalmente cuando el profesor no está (esconder cosas, 31,4%; romper cosas, 9,4%; robar cosas, 21,5%). Aunque también en el salón de clase, cuando está el educador o educadora, se señaló que suceden casos de esconder cosas con 9,8% y de robar cosas con 8,3%.

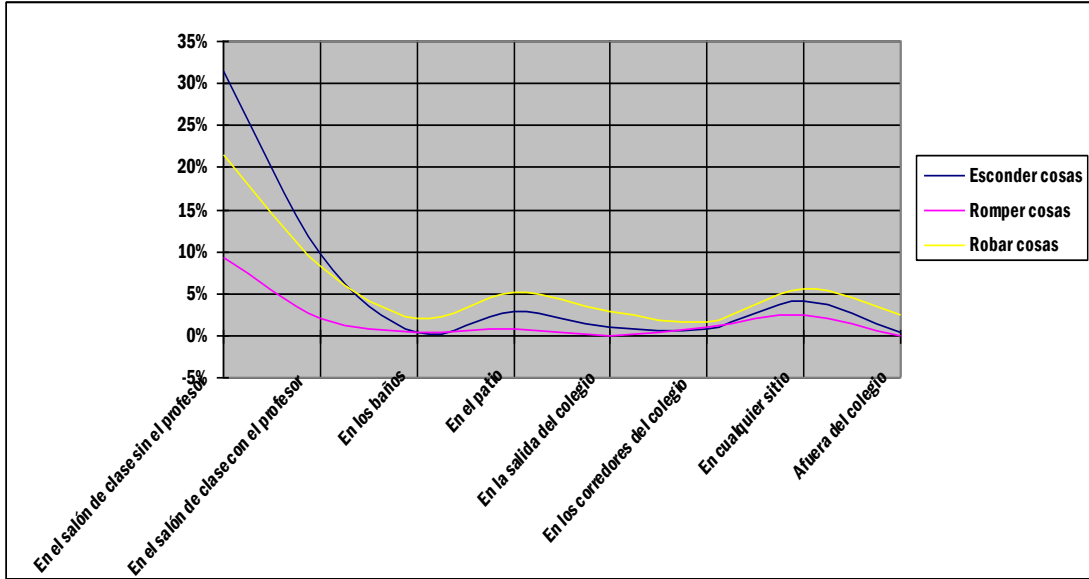


Figura 8.29 Comparativo de los lugares donde se llevan a cabo las agresiones físicas indirectas

### Agresión Física Directa

Esta forma de agresión se lleva a cabo sobre todo en el salón de clase, en ausencia del profesor (10,8%). Pero las demás cifras merecen atención, pues demuestran que los casos se desarrollan en múltiples lugares; así un 3,5% refiere ser golpeado en el salón con el profesor e idéntica cifra señala cualquier sitio. 2,4% indica el patio y 2,1% afuera del colegio.

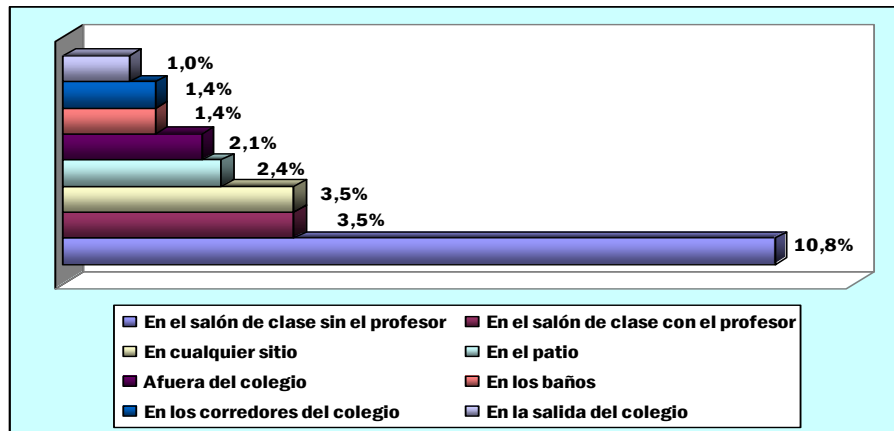


Figura 8.30 Comparativo de los lugares donde se llevan a cabo las agresiones físicas directas

#### *Amenaza/Chantaje*

Las amenazas o chantaje acontecen, según el mayor porcentaje de respuestas, de nuevo en el salón de clase sin el profesor, lugar en el que suceden sobre todo las amenazas para intimidar (6,6%). Aunque esta forma de amenaza, para dar miedo, en general se observa en diversos sitios: en cualquier sitio (3,5%), en el patio (2,1%), en los baños (1,7%), con idéntica incidencia en el salón de clase con el profesor.

Llama la atención que la amenaza con armas se da en 2,1% en el mismo salón de clase, situación preocupante que permite inferir hasta dónde llegan las armas en la escuela, pues se ha pensado que es algo más de afuera de la misma. Este imaginario coincide con las respuestas referidas, pues el segundo escenario de amenazas con armas en, precisamente afuera del colegio (1,4%), cifra par con en cualquier sitio.

Obligar a algo mediante amenazas no fue referido en ningún caso en los corredores del colegio y más bien se refirió en el salón de clase sin el profesor, en el baño y en el patio.

## *Acoso Sexual*

El acoso sexual, siendo la forma referida con menos frecuencia en este estudio, reafirma el salón de clase sin el profesor como el escenario preferido para la intimidación escolar.

Así, pues, entre los escenarios en que ocurren las diversas formas de agresión, se destacan, como lo venimos evidenciando, el salón de clase sin profesor, seguido del aula de clase con profesor presente, en cualquier sitio y el patio.

Esta situación de ausencia del educador permite deducir que la intimidación escolar acontece en los lugares en los que la mirada y presencia del mundo adulto no llega; inclusive en presencia del mismo educador, en el salón de clase, como dieron cuenta las respuestas de los estudiantes. De ésta situación se puede hacer otra afirmación, en referencia a la prevención del fenómeno; se requiere una presencia activa del educador o adulto, que ponga fin a la indiferencia frente a la alteración que provoca la intimidación en las dinámicas propias de la interacción en el aula de clase.

Desde el estudio cualitativo surgen respuestas que ratifican lo encontrado en las encuestas, y además, precisan, desde sus vivencias, otros escenarios, tales como: pasillos, cancha de fútbol, cafetería, baño y alrededores del colegio.

*“No porque fue a las primeras horas que el profe no estaba, pues el profe de español no vino”. (Entrevista BN)*

*“hay niñas que siempre me dicen que, que la esperamos en la salida, que de pronto me van a hacer algo, que de pronto los reclamamos que me han hecho allá en el salón” (Entrevista RL).*

*“En los pasillos, como está oscuro, ahí, empieza que a hacerle zancadilla, y como hay harta gente nunca se sabe quien fue. O le pegan o algo” (Entrevista BJ).*

*“si que día estábamos saliendo y yo me fui para la casa de una amiga que vive acá nomás y ella iba para allá y yo le dije Lina venga un momentico y la*

*pasé y me dijo “es que Usted es una perra” y me pegó un cachetadón,”*  
(Entrevista BN)

*“Marlyn se puso a llorar y yo entré al baño y fue cuando se me vino todo el curso y yo estaba sola solo con dos amigas y me iban a pegar, pero fue que llegó el profesor de español y si no me hubieran pegado entre todas”.*

(Entrevista BN)

*“también en la cafetería, en la cafetería se presta para cualquier cosa, en el descanso siempre ahí se busca el pleito y entonces luego llegan y dicen a la salida, en la 21 o en la 24 o por allí en el parque de la vuelta, entonces siempre es así”*

*“Julián se la monta a alguno?”*

*J: A veces cuando puede, por lo menos a Pocho cuando están jugando se la monta: Y como hace? -Le cae mal, digamos Pocho se lo saca, jugando futbol, y Julián ya se pone rabón a partirlo, a hacerle zancadilla, y todo...”*

*Afuera, en las canchas. Agredieron a muchos niños, a mí me agredieron también (Entrevista BO)*

## **8.5 Protagonistas del Fenómeno de la Intimidación**

En una situación de intimidación encontramos tres tipos de protagonistas que asumen diferentes roles: víctimas, agresores o victimarios y espectadores o testigos. Según Olweus 2001, en las situaciones de acoso se presenta el “círculo del bullying” entendido como el espacio en el que se mueven distintos tipos de personajes asociados directa o indirectamente con el fenómeno. Estos van desde el agresor que inicia la agresión, sus seguidores que toman parte activa en ella y los partidarios del agresor que pueden mostrar algún nivel de apoyo así no participen directamente de la agresión hasta la víctima que igualmente puede contar con sus defensores y seguidores pasando por los espectadores neutrales.

En este numeral se presentan las características de cada uno de los actores tomando como referencia sus propios relatos complementados con los datos recogidos a través de las encuestas.



### 8.5.1 Víctimas

Aunque no puede hablarse de un tipo claro y específico de víctima, en las entrevistas realizadas para el estudio se identifican algunos rasgos y características que presentaremos a través de testimonios relacionados en esta investigación.

Por el hecho de no haber encontrado diferencias significativas respecto a la variable género las citas se presentan mezcladas.

Un bajo auto concepto y percepción negativa de sí mismo, características típicas según varios autores estudiosos se presentan en algunos testimonios.

*“siempre me la montan es porque yo aunque yo no soy inteligente,... aunque a veces soy boba pero no tan boba” (Entrevista RL)*

*“(...) porque parece que yo les caigo mal, dijo: “si, es que usted no nos cae bien y me dijeron que yo simplemente había llegado acá a dañarles muchas amistades (Entrevista BF)*

La inseguridad, percibida en la necesidad de buscar apoyo en alguien más fuerte física o jerárquicamente, según Rosario Ortega (1998) podría explicarse por haber sido educados en un ambiente de sobreprotección lo que hace débil su capacidad de responder a situaciones intimidantes:

*“le conté todo a mí papá acá y mi papá paró a esa niña y le dijo: Hágame el favor usted que es lo que está haciendo con mi hija, no sea abusiva y si le quiere pegar, pégueme delante de mí porque yo a usted no le voy a tener miedo, hágame el favor, a mi hija me respeta” (Entrevista RL)*

*“Mi familia siempre llegaba y me defendía”(Entrevista RP) “Mi mamá se metía en mis problemas me quería salvar, eso era lo que pasaba con mi mamá quiere salvarme de todo” (Entrevista RP)*

*“hay veces en que a uno también lo amenazaban que le iban a mandar a mucha gente, pues **yo también me defendía con mi hermano**” (Entrevista BN)*

*“una vez mi mamá vino a hablar con ella” (Entrevista BO a propósito de una intervención de la mamá con ocasión de una agresión)*

Por lo general este tipo de víctimas tiende a refugiarse además de la propia familia en su reducido número de amigos pues, según Ortega, demuestran pocas habilidades sociales:



y otras autoridades de las instituciones en quienes encontraron ayuda oportuna especialmente en los momentos de crisis, contrario a lo encontrado en los estudios de Borg (1998) e Ingram (2000) quienes señalan que las víctimas no piden ayuda al profesor, y permanecen en esa situación debido a que carecen del apoyo de docentes y de los compañeros.

*“una profesora me ha apoyado demasiado entonces ella siempre me decía, no puede, no puede quedarse ahí tiene que seguir y era como que un polo a tierra porque de pronto en algún momento yo ya no daba más ya no podía más , pero ella otra vez , tranquila , tranquila” (entrevista RK)*

*“digamos a mi cuando me dicen que me pegue pues yo le digo a la orientadora y ella me cambia de de curso” (Entrevista RL)*

*“yo entré al baño y fue cuando se me vino todo el curso y yo estaba sola solo con dos amigas y me iban a pegar, pero fue que llegó el profesor de español y si no me hubieran pegado entre todas” (Entrevista BN).*

Lo anterior corrobora que en los planteles objeto de estudio la actitud del profesorado no es de total indiferencia, sino que al contrario se involucran en la búsqueda de soluciones.

En el caso de los niños, tal como lo afirma Olweus, (1978-2001) la fragilidad de su cuerpo los convierte en víctimas pasivas o sometidas.

*“yo me quedaba callado porque como yo no le puedo hacer nada, porque primero él me gana en fuerza y yo no me puedo defender y además me puedo ganar un problema encima” (Entrevista BD).*

*“ A veces cuando él se pone fastidioso, porque él coge, como él tiene mas fuerza y se pone a cascarle a uno allá”, (Entrevista BJ)*

Rosario Ortega en el artículo “Victimas, agresores y espectadores” (Cuadernos de pedagogía 391) identifica un grupo de víctimas “provocadoras” a estudiantes “que se implican en conversaciones de otros grupos, sin haber sido invitados, que cometen torpezas sociales que la inmensa mayoría de los chicos y chicas evitarían”, Se ha encontrado en el estudio víctimas que se ubicarían en esta clasificación:

*“me dice ay ahí llegó la sapa, ahí llegó la chismosa que uste me cae mal” (Entrevista RL)*

*“porque yo a veces me meto en lo que no me han llamado” (Entrevista RL)*

En el mismo artículo la autora manifiesta que con frecuencia estudiantes bien integrados en el sistema educativo se convierten en víctimas especialmente si mantienen buenas relaciones con los adultos, particularmente con los profesores, y se destacan en lo académico generando envidias y celos entre los grupos.

*“Siempre hubo como que la envidia, yo creo y aparte de eso, o sea, siempre he recibido un trato un poquito especial, o sea, me he relacionado un poquito más con los profesores o de pronto con algunos compañeros y eso ha generado pues tener problemas con mis compañeros” (Entrevista RK)*

*“La envidia, yo creo que nada más que la envidia de lo que yo pudiera tener y ellas no, sino lo que yo podía desarrollar y ellas no” (Entrevista RK)*

*“Yo no es que sea igual a los de la Universidad Nacional, que soy bueno en la oratoria? Si soy bueno en la oratoria ¿Que soy bueno para dar discursos en el auditorio? Si soy bueno para eso.” (Entrevista RP)*

*“Ay L déjeme copiar la tarea, ay L ayúdame, ay L que, no sé para todo es yo para arriba y para abajo ayudándole... y después me tratan mal” (Entrevista RL)*

Otro tipo de víctimas que se ha encontrado es el de estudiantes con defectos físicos y/o características especiales en su apariencia, modo de expresarse o actuar, lo cual los convierte en objeto de agresiones especialmente verbales directas o indirectas.

*“me molestaban más que todo era por mis defectos físicos, más que todo porque me decían que yo tenía por ejemplo, me decían que yo era bizco” (Entrevista RP)*

*“Yo aquí no vine por ningún reinado de belleza ni nada de eso yo vine fue a estudiar”; entonces sí que habían dicho que porque yo era mucho mas bonita que ellas o sea se sintieron menos que yo, y yo les dije que eso no era así.” (Entrevista BF)*

Por otra parte, las víctimas que han logrado superar el problema lo han hecho, según manifiestan, gracias a la fortaleza de su carácter, a la capacidad de proyectarse hacia unas metas definidas, o a su propio proceso de madurez no dejándose apabullar por lo duro de las circunstancias vividas.

*“En ningún momento pensé retirarme del colegio pues tampoco iba a salir corriendo siempre como que, como que he querido salir adelante darle la cara a la situación” (Entrevista RK)*

*“Hice una promesa a mi mamá cuando yo me vine y ella se quedó allá y pues ahora que ya no está mi mamá yo le tengo que cumplir la promesa con mi hermana de sacarla adelante no sé,” (Entrevista RK)*

*“F, mire que dicen esto: - ¡ah! que digan, les decía yo, yo no puedo hacer nada, igual yo no voy a ponerme a pelear con ellas, ni a darles duro, ni nada porque para qué. Entonces pues me dijeron ahí no es que ellas hablan muy mal y todo, y yo les dije bueno pues que hablen dije yo que puedo hacer, eso si ya no puedo ir a hacer nada ni pegarles ni nada por que yo estoy acá es para estudiar” (Entrevista BF).*

*“Y si me vine acá fue por salir adelante y no por quedarme ahí, porque el año pasado yo me retiré en el primer periodo del colegio, también por problemas....” (Entrevista BF)*

*“ya no me afectan por lo que yo ya he cogido madurez” (Entrevista RP)*

Las víctimas entrevistadas se autodefinen con calificativos como “soy muy sentimental” “soy un poquito tímida” “me gusta ayudar a los demás” “soy muy juiciosa” “soy juicioso” “bastante cariñosa” “soy una persona que casi nunca dice que no” “Soy muy temperamental, empiezo a gritar, a tirar las cosas, puedo ser muy explosiva, muy impulsiva pero no dejo de ser respetuosa” “Yo llego a la clase y ni siquiera me paro, soy callado” “soy muy responsable”, “soy impaciente” “yo siempre me he llevado bien con los niños”.

Estas expresiones se alejan de las características de víctimas definidas por autores como Olweus, coincidiendo con las apreciaciones hechas por el Defensor del Pueblo en el sentido de que no existen prototipos claramente definidos, en este caso, de las víctimas.

En esta apreciación coincide Rosario Ortega quien afirma que “el alumno o alumna que es víctima de sus compañeros no tiene características homogéneas” O quizá éstas estarían más cercanas a la clasificación de Collelli y Escudé quienes identifican a un grupo como víctimas inespecíficas: “Aquella persona que es vista como diferente por el grupo y esta diferencia la convierte en objetivo”.

De hecho en las respuestas a la encuesta referidas a la auto percepción de los estudiantes que se reconocieron víctimas, se manifiestan los dos polos opuestos que se vienen comentando. Por una parte aparece el reconocimiento de ciertas características coincidentes con algunos estudios referidos, en los que las víctimas son definidas como de pocos amigos, físicamente débiles, solitarios, inseguros y hasta con tendencias depresivas. Así lo evidencia el porcentaje de víctimas que se definieron de esta forma y que en la tabla 8.12 se señala en rojo.

Pero es evidente que no se puede encasillar a las víctimas en un determinado perfil - tipo, se nota esta heterogeneidad en las respuestas ya referidas en las entrevistas, que dan cuenta de personas con formas de auto percepción contrarias a las ya descritas, y que expresan optimismo, seguridad, auto estima y capacidad de formulación de estrategias de afrontamiento ante las situaciones adversas. En la tabla 8.13 se pueden apreciar los porcentajes de víctimas que se definieron en esta línea, con resultados más altos frente a los de perfiles característicos de baja autoestima.

Entonces, una víctima puede ser de una u otra forma, invariablemente, o incluso percibirse fuerte en unos casos y frágil en otros aspectos de sí mismo, pero sin casillas predeterminadas de comportamiento.

**Tabla 8.13**

*Porcentajes de respuesta de las víctimas a la pregunta ¿cómo te defines?*

Me considero una persona alegre	72,4%
Me considero una persona con muchos amigos	69,6%
Me considero una persona segura de sí misma	63,3%
Me considero una persona sociable	61,1%
Me considero una persona físicamente fuerte	45,6%
Me considero una persona con pocos amigos	14,1%
Me considero una persona físicamente débil	14,1%
Me considero una persona solitaria	13,1%
Me considero una persona insegura	12%
Me considero de otra forma	8,5%
Me considero una persona depresiva	6%

Junto a los más recientes estudios uno de los tópicos que esta investigación valida es la idea de que el niño o niña intimidado no necesariamente es un estudiante carente de habilidades sociales, con características físicas, culturales, psicológicas especiales. Se reafirma: la intimidación puede recaer sobre cualquiera.

Bajo determinadas circunstancias las víctimas se convierten en agresoras. Tal como lo afirman varios autores se ejerce el rol agresor-victima, situación que es común, pues el ciclo de la violencia implica asumir diferentes roles en lo que Olweus ha llamado la espiral de la violencia.

*“Soy buen estudiante.. pero el problema es que yo tengo una paciencia muy delicada...yo no tengo mucha paciencia, me molestan alguna cosa y.. no me aguanto, no se me controlar” (Entrevista RD)*

*“y me dijo “es que Usted es una perra” y me pegó un cachetadón, entonces mi hermanita se metió y le pegó a ella y pues tocó separarlas porque yo si la cogí y la aruñé por acá (se toca la cara)” (Entrevista BN).*

*“Por que yo le dije quédese quieto y lo empujé, y él me pegó duro. Entonces yo como me dolía harto eso como que ya no tenía respiración o algo entonces ahí fue cuando le pegué” (Entrevista BD).*

Un rasgo que llama la atención en los entrevistados es el uso de la confrontación como mecanismo de respuesta frente a la agresión. Lo consideran una manera de defender sus derechos, de “no dejarse” para prevenir futuras agresiones y de aparentar cierta fortaleza. A pesar de todo, continúan siendo víctimas por un tiempo determinado, pero quizá por la misma razón demuestran también superar el problema.

*“uno no tiene que quedarse callado uno tiene que- seguir luchando por sus derechos,” (Entrevista RP)*

*“y a pesar de que si tenía mucho miedo pues yo la enfrentaba, a las dos las enfrentaba y les decía pues lo que les tenía que decir de forma muy respetuosa aunque ellas no fueran así” (Entrevista RL).*

En el entramado de las interrelaciones influyen diversos factores y circunstancias tales como tipo de personalidad, estructura familiar, clima escolar, costumbres, relaciones con el conocimiento, la autoridad y los pares, que, en determinado momento, pueden convertir a un estudiante en cualquiera de los tipos de víctimas enunciados. En este sentido lo que llama la atención, es que, pese a las diferencias culturales, familiares, sociales, etc., el fenómeno de la intimidación se repita con rasgos similares en distintos países, donde el fenómeno ha sido objeto de estudio.

### **8.5.2 Agresores**

Quien intimida y maltrata a sus compañeros/as o especialmente a algún compañero/a de forma repetida con la intención de hacer daño y/o sentirse superior se convierte en agresor/a. Lo que caracteriza al agresor en esta dinámica es su superioridad (real o aparente) frente a la víctima, situación que propicia la generación de sentimientos de miedo, o dependencia que a su vez fortalecen su capacidad agresiva.

Según estudios realizados por autores como Olweus (1998, 2002), Cerezo (1997) entre otros, la contextura física de los agresores generalmente



es superior en cuanto a peso, talla, edad, aspectos que hacen más fácil su papel de victimarios. Entre los estudiantes varones, entrevistados se ratifica esta característica que se infiere más desde la voz de otros, pues no es fácil que el propio agresor se defina en estos términos.

*“yo me quedaba callado porque como yo no le puedo hacer nada, porque primero él me gana en fuerza y yo no me puedo defender y además me puedo ganar un problema encima” (Entrevista BD)*

Se encontró que el factor edad parece estar asociado con la pérdida de año, la mayoría del grupo de agresores está repitiendo curso. A pesar de que no todos los repitentes sean agresores el hecho de llegar al curso con más años y experiencia probablemente les proporciona un elemento que los distingue del resto.

*“..Te acuerdas de algún compañero que si se la montara a otro?”*

*- A veces Duván el año pasado. Es un alumno que está repitiendo 7° y es más grande que la mayoría del grupo”*

En varios de los estudios realizados se ha encontrado que el rendimiento académico de los agresores en términos generales es bajo y lo más frecuente es que no sigan el ritmo de aprendizaje del grupo. (Cerezo 1997)

Ángel R Calvo Rodríguez en su artículo “Acoso entre escolares: identificación y prevención” hace un recorrido de autores que han tratado esta temática. En cuanto a las características psicológicas de agresores los estudios de Slee Rigby (1993) y Mynard Joseph (1997) “señalan que los agresores muestran tendencia al psicoticismo que se manifiesta porque presentan mayor dureza emocional, despreocupación por los sentimientos de los demás, insensibilidad y además destacan en extraversión”.

*“Todos me tienen miedo en el salón porque yo los jodo..... por joderlas porque a veces se siente aburrido, así sea corriendo uno se desaburre” (Entrevista RO)*

*“antes yo la molestaba como por molestarla y por hacerla quedar mal en el salón” (Entrevista RJ)*

*“Cuando tu molestas a los demás o se la montas a los demás¿ que sientes?”*

*-No se siente, pues nada, nomás es como recochando, sacándole gracia a todo, se siente divertido” (Entrevista RJ)”*

*“Pues según él, lo coge como diversión porque según dice: “ay ya casi no me gusta molestarlo a usted y molesto es a Miguel” a un niño de mi curso también” (Entrevista BD)*

En el mismo artículo Calvo referencia a Bentley y Li (1995), quienes “señalan que los acosadores valoran especialmente el comportamiento violento y por lo general creen que los problemas se solucionan mejor usando métodos agresivos y la exclusión social”. Así mismo algunos justifican su comportamiento como respuesta a una agresión o provocación de parte de las propias víctimas.

*“ Con M siempre había nuestro pequeñito problema que nunca nos hemos caído bien, entonces un día fue que pasó que yo traté mal a M y ella me devolvió el insulto entonces yo le conté al coordinador y todo eso; entonces un día yo estaba en las canchas y ellas también y el coordinador las llamó y ya nos íbamos a ir para Biología y M se puso a llorar y yo entré al baño y fue cuando se me vino todo el curso y yo estaba sola, solo con dos amigas, y me iban a pegar, pero fue que llegó el profesor de español y si no me hubieran pegado entre todas”. (Entrevista BN)*

*“Cuando tenía 9 años empecé a molestar a los demás y a no dejarme de nadie... mis amigas me decían que yo era boba que me dejaba de todos y entonces yo empecé a cogerle rabia a los demás y me pegaban pues yo también pegaba y me trataban mal y yo también trataba mal” (Entrevista RJ)*

Es evidente que los agresores tienen cierto tipo de prestigio y liderazgo dentro del grupo de clase; este es otro factor que les permite atacar con mayor facilidad a sus víctimas. El agresor generalmente busca apoyo en su grupo, rara vez actúa solo, esto fortalece su popularidad

*“-¿A quien se la montaba?*

*- A Alzate*

*-¿Y Alzate está este año en el colegio?*

*-Si está en 8° A. Todos nosotros, Duván, Camilo, yo, Molina, Todos..*

*-¿Ustedes tenían un combito?*

*- Si señora” (Entrevista BJ)*

*“Manolo, Méndez, Cubillos somos los tres que jodemos” (Entrevista RO)*

*“pero el grupito de Lina Paola no fue, y los de mi curso llegaron allá a apoyarme*

*- Es decir los de sexto y los de séptimo te apoyaron contra las de octavo?*

*- Si” (Entrevista BN)*

*“Cuando ella se equivoca en alguna palabra yo me le río y ...yo la hago quedar mal...*

Al preguntársele acerca del comportamiento del grupo frente a la burla responde que todos se le unen *“empiezan a hacer que uuuu que yo no se que , que sáquenla y eso.....siempre me siguen la burla nunca me han dicho así que me calle o me han dicho que pare que no le diga más, siempre siguen la burla..Yo soy la que comienzo la burla” (Entrevista RJ)*

El desequilibrio de poder o fuerza en las relaciones interpersonales es otro de los elementos propios del fenómeno de la intimidación escolar, es asumido mas desde la perspectiva del agresor

*“El curso me apoya porque tienen el concepto de que yo soy la mas brava, de que conmigo nadie se puede meter” (Entrevista RJ)*

*-“Ah ya, pero tú te hacías notar mucho en tu curso. Tú eras líder de alguna manera..*

*- Sí señora*

*-¿cómo te ganaste esa influencia en tu curso?*

*-No se (sonríe)*

*-¿Participabas mucho?*

*- No*

*- ¿O peleabas mucho?*

*- Exacto” (Entrevista BN)*

*“Todos me tienen miedo en el salón...” (Entrevista RO)*

Generalmente el sentimiento de miedo o de respeto es fruto de las continuas peleas que protagonizan y se convierte en un elemento de prestigio para el agresor, reforzando su imagen de rudeza.

*“El bajó a mi cuadra y me dijo que yo era una gallinita, bajó con otros tres, pero yo tenía el respaldo de un amigo y le metí tres puños en la cara y lo totié” (Entrevista RO)*

Otros autores han encontrado que los agresores presentan problemas para ajustarse a las normas de la institución escolar. Los estudiantes seleccionados para este estudio, presentaban en el momento problemas disciplinarios por lo cual habían sido reportados en Coordinación de Convivencia, evidenciándose así lo anteriormente señalado.

Solamente una persona identificada como agresora se autodefinió como tal:

*“Soy agresiva, bastante agresiva, soy grosera cuando me molestan mucho y no me gusta que me griten, me da malgenio que me griten” (Entrevista RJ)*

A solicitar a algunas víctimas un concepto de quienes las agreden respondieron:

*“Primero como personas inmaduras porque de pronto no saben afrontar las situaciones que se le presentan como personas que, no buscan, en el caso del rendimiento académico ,por ejemplo, no buscan de pronto yo me voy a hacer amiga de tal persona para que me ayude;...personas que, no se pienso yo, que tienen algún tipo de trauma, o algo así , que de pronto hay cosas que no pueden vivir y que sienten la necesidad de reflejarlo con sus compañeros pienso yo que puede ser eso” (Entrevista RK)*

*“Son fastidiosos, no dejan hacer clase...comienzan a jugar, sacan hasta balones.. son los que mas molestan.. se la pasan ahí parados..lo ven a uno escribiendo...lo ven juicioso y es cuando comienzan a molestarlo a uno..” (Entrevista RD)*

Algunas veces la descripción no es de las características sino de la forma de actuar como se nota en las siguientes citas:

*“ellos estaban buscándome problema para pelear conmigo y hasta me mandaron a decir con una de mis compañeras que si me le iba parar a la salida, por que esa es la palabra acá, o sea que si íbamos a pelear a la salida entonces yo le mandé a decir que yo no peleaba por que eso no estaba dentro de mi ética, entonces me dijeron que era que me daba miedo, que no se que, les dije no es miedo es que no quiero problemas, le dije y la verdad para tener más problemas acá como los que tuve en el Huila le dije no.”*

*“Cuando nos ponemos a jugar, empieza a caer rabón y uno le cae rabón y se pone es a cascarle, por lo menos a Pocho, el lunes cayéndole mal, yo le dije a Pocho, pues no se deje, también cáigale mal” (Entrevista BJ)*

*“Duvan Camilo él se creía que era el que mandaba en el salón y me empezaba a empujar” (Entrevista BO)*

Coinciden varias apreciaciones de los estudiantes que han descrito el fenómeno desde su rol de agresores, con lo que señalaron quienes se declararon como tales en la encuesta, por cuanto las frecuencias de las características ya presentadas desde la mirada cualitativa, arrojan una frecuencia alta en la encuesta. En la figura 8.32 se señalaron a propósito, con colores intensos, cuatro formas de percepción que destacaron los agresores de su forma de ser y actuar.

En primera instancia los agresores señalan gustar de las actividades de riesgo (22,3%), de las películas y video juegos violentos (20,1%); situaciones que dan cuenta que, aunque no siempre sea posible hacer un estereotipo del agresor, si es posible detectar ciertos patrones de conducta identificados en algunos estudios como factores de riesgo. Precisamente las películas y video juegos violentos, formas de los medios de comunicación, han sido señaladas en el exosistema descrito por Belsky (1981), como una de las causas de la generación de comportamientos agresivos. Los niños y adolescentes tienden a imitar lo que ven, y la repetida exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, puede producir una cierta habituación con el consiguiente riesgo que de ello se deriva de considerar la violencia como algo normal, inevitable, reduciéndose así la empatía con las víctimas de esa violencia (Goldstein, 1999).

La rabia y el odio frecuente hacia los demás (19,8%) y los deseos de escapar de la casa (11,2%) son las características que aparecen a continuación como las más referidas por los propios agresores.

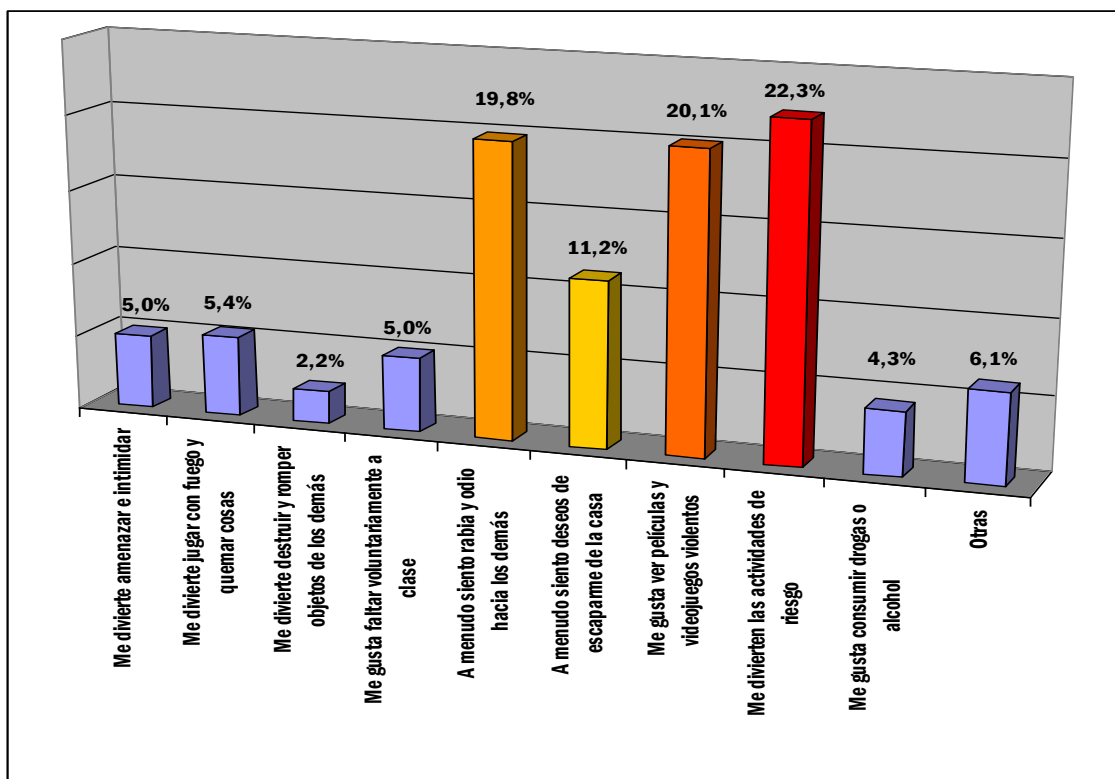


Figura 8.32 Porcentajes de respuesta de los agresores a la pregunta ¿Cómo te defines?

El hecho de que algunos victimarios pasen a ser víctimas puede atribuirse a cambios en el comportamiento agresor, generados quizá por intervenciones de la institución escolar. No obstante la imagen creada de agresor frente al grupo da lugar a que otros se aprovechen de la situación abocándolos a convertirse en víctima. En el caso de BN sus intenciones de cambio le generaron desconfianza en el grupo e intentos por hacerla quedar mal en frente a las autoridades de la institución, dando quejas de hechos que en realidad no ocurrían.

*“Todos cada día estamos mejorando, estamos creciendo y a ti se te nota eso, pero tú el año pasado ¿se la dedicaste a alguien, así como que tú seas consciente?”*

*N: Sí señora*

*-¿y que le hacías?*

*N: Nada, pues los trataba mal o...les pegaba sin razón, algo así*

*-Y ¿por qué te provocaba hacer eso?*

N: Porque ellos también eran así.....si (*Entrevista BN*)

*Bien si señora, pero es que en el otro curso me la tienen montada Karen Lina Paola y el grupito. (N está repitiendo curso, aquí hace referencia al curso del año anterior)*

*-Tienes que informar*

*N: si que día estábamos saliendo y yo me fui para la casa de una amiga que vive acá nomás y ella iba para allá y yo le dije L venga un momentico y la pasé y me dijo "es que Usted es una perra" y me pegó un cachetadón, entonces mi hermanita se metió y le pegó a ella y pues tocó separarlas porque yo si la cogí y la aruñé por acá (se toca la cara). (Entrevista BN)*

En síntesis factores como la edad, la contextura física, el desempeño académico, ciertos rasgos de personalidad, formas de solución a los conflictos, el liderazgo frente al grupo, el desequilibrio de poder, la procedencia de contextos familiares violentos contribuyen a conformar los rasgos de un potencial agresor.

### **8.5.3 Testigos**

Estos actores –espectadores no fueron sujetos del estudio cualitativo, sólo se percibe su presencia a través de algunos testimonios de víctimas y agresores y de su propia calificación como tales en la encuesta; por esta razón la mayoría de la información se obtiene de estas fuentes.

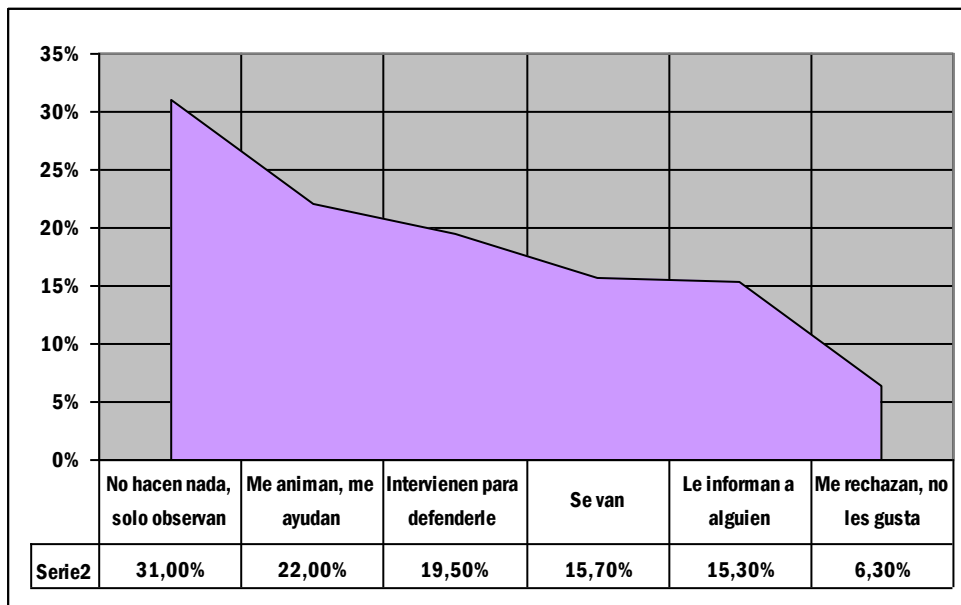
La intimidación entre pares se convierte en un fenómeno grupal, dado que el escenario escuela es el ámbito donde se interrelacionan muchos niños y jóvenes, así la situación específica de maltrato se da entre dos estudiantes, el conjunto de compañeros no puede sustraerse. Así mismo, los estudiantes testigos son, de alguna forma, víctimas del fenómeno de la violencia así no estén involucrados de forma directa pues de hecho lo están de forma indirecta "al verse obligados a convivir en situaciones sociales donde estos problemas existen" (Ortega 1997)

Desde la perspectiva de los agresores, se nota la definición de los perfiles de testigos que ellos al momento de ejercer la intimidación observan en quienes les circundan; esto reafirma un papel importante también de parte de

estos actores, y al tiempo, permite constatar su rol y características dentro del fenómeno.

Obsérvese en la figura 8.33 cómo los estudiantes agresores determinan a los testigos que solo observan (31%), con la mayor frecuencia, los que de alguna forma le apoyan (22%) y los que defienden a las víctimas (19,5%).

Aquí se señalan tres posturas bien claras de los testigos en la intimidación, a las cuales se les pueden sumar otras caracterizaciones que dan cuenta de las razones para actuar de una u otra forma. Por ejemplo los que solo observan, de forma indiferente, también pueden simplemente abandonar el lugar de la agresión (15,7%), o entre los testigos que optan por una actitud defensora, lo pueden hacer informando a alguien (15,3%), generalmente a un adulto para que intervenga, o formular una defensa pasiva de la víctima con el rechazo manifiesto hacia el agresor, quien se percibe de esta forma.



**Figura 8.33 Que hacen los testigos ante la intimidación, desde la perspectiva del agresor**



En los relatos se aprecian estas formas de comportamiento por parte de los testigos, independientemente de su género; son posturas asumidas desde la propia concepción o importancia que se le da a la ocurrencia de la intimidación.

De hecho Dan Olweus (2001), al definir el círculo del bullying, identifica los diferentes roles que juegan los alumnos en situaciones de intimidación estableciendo un amplio espectro, similar a la primera aproximación que hicimos desde las respuestas de los agresores. Va desde el agresor a la víctima, pasando por los seguidores que no empiezan la agresión, pero toman parte activa, los partidarios que no toman parte activa, pero apoyan la agresión, los espectadores que asumen actitud de indiferencia o neutralidad, los posibles defensores quienes intentan ayudar a la víctima pero no saben cómo hacerlo, y los defensores a quienes no les gusta la agresión y ayudan a la víctima.

En los siguientes testimonios es posible identificar algunos de estos roles: En primer lugar están los testigos que, según Rosario Ortega (1997), al sumarse pasiva o activamente a las diferentes formas de agresión fomentan, exacerbaban y contribuyen a mantener en el tiempo las situaciones de intimidación.

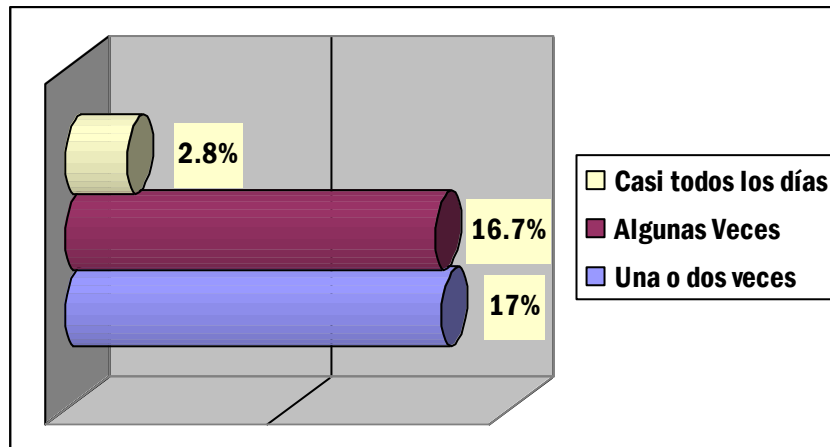
*“Los mismos alumnos que están alrededor reaccionan de una forma, en vez de separar las personas o alguna cosa que para que no pase nada malo, ellos antes hacen una ronda y todo eso que ¡ ay! para antes seguir con lo que está pasando”*

*“(…) había otras personas que decían, no eso cójalo y péguelo”.*

*“Siempre me siguen en la burla nunca me han dicho así que me calle o que pare... me siguen la burla ...conmigo nadie se puede meter” (Entrevista RJ)*

Precisamente desde el instrumento cualitativo se detectó, por las respuestas a la pregunta: ¿Te has unido a un grupo o a otro compañero o compañera para maltratar a alguien continuamente, en el último año?, que el 2,8% de los estudiantes encuestados reconocieron unirse “casi todos los

días” para maltratar a alguien, 16,7% algunas veces y 17% una o dos veces, todo dentro del último año, lo que permite caracterizar el papel activo de ciertos testigos, quienes asumen el rol de ayudantes del/los agresor/es. Esta situación podría explicarse por el fenómeno del contagio social que fomenta la participación en los actos de intimidación.



**Figura 8.34 ¿Te has unido a un grupo o a otro compañero o compañera para maltratar a alguien continuamente, en el último año?**

En otros casos los testigos adoptan conductas de indiferencia frente al maltrato que sufre la víctima, bien sea por desinterés o por temor a caer en desgracia con el agresor y ser también victimizado.

*“Hay otros que se queden callados sino que hay otros que le dicen pelea, si van a agarrarse de las mechas de una o cosas así o que sino le pegan que todo el mundo se reúne”*

*“Pues cuando mi compañero me pega ellos no dicen nada, se quedan callados y no me dicen quien fue la que me pegó a mí, no me dicen nada” (Entrevista RL)*

*“-¿Qué hacen los del curso cuando ven esto? (agredir a un compañero) Nada” (Entrevista BJ)*

*“no se meten en problemas para no meterse en problemas ellos mismos ni a mí” (Entrevista RK)*

Pero también están los testigos que asumen un papel activo como defensores de la víctima, bien sea en razón a la amistad, por considerar la situación amoral o incorrecta

*“Ellos cuando lo empezaban a agredir a uno siempre decían, no pero no se empiece a meter con P él está quieto callao, el no está haciendo nada (...) yo conozco el chino no le hagan nada (...)”*

*“Un grupo que de pronto me apoyaba a mi pues algunos si me apoyaban pero otros si preferían apoyar pues a sus compañeras”*

*“Las mujeres, que son las de más influencia, ellas me defienden, les dicen que no que no me molesten, que me dejen quieto.”*

Los estudiantes víctimas respondieron que entre los testigos que más intervienen para ayudarles están en primer lugar los propios amigos (57,4%) seguidos de los adultos, bien sea las madres o padres de familia (32,3%) o los profesores (22,7%). Lo cual reafirma el importante papel, en el caso de los pares, del testigo que interviene para defender.

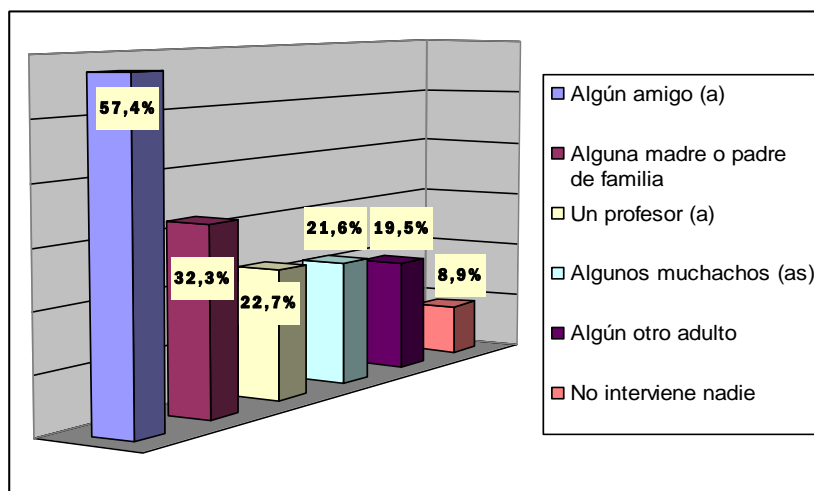


Figura 8.35 **Quién interviene para ayudar a las víctimas.**

En la figura 8.36 podemos constatar que estas manifestaciones se muestran también evidentes en el estudio cuantitativo. Así, aparecen los testigos agresores (le maltrato también, 4,6% y me divierte ver lo que hacen,

2,8%) quienes observan la intimidación y se involucran en ella tomando parte o haciendo algo a favor del agresor en contra de la víctima. Aunque la incidencia es baja en comparación a otras variables ofrecidas, es evidente que existe este rol en el fenómeno.

Los testigos indiferentes (me voy porque no me gusta meterme en problemas, 25,8%; no hago nada por miedo a que se metan conmigo, 21,9%; no hago nada aunque creo que debería hacerlo, 17,3%; no hago nada, no es mi problema, 9,9%), quienes por lo general observan las agresiones sin hacer nada e ignorando el asunto; o no hacen nada por miedo a ser agredidos; o no hacen nada por un sentimiento de impotencia, aunque creen que deberían hacerlo.

Por último los testigos defensores (intervengo para cortar la situación si es mi amigo, 48%; informo a algún adulto, 42%; intervengo porque no lo veo correcto, 30%; intervengo para cortar la situación aunque no sea mi amigo, 25,8%), quienes observan reaccionando y haciendo algo a favor de la víctima, bien sea para terminar la agresión de forma directa (intervención propia) o indirecta (buscando intervención de un adulto).

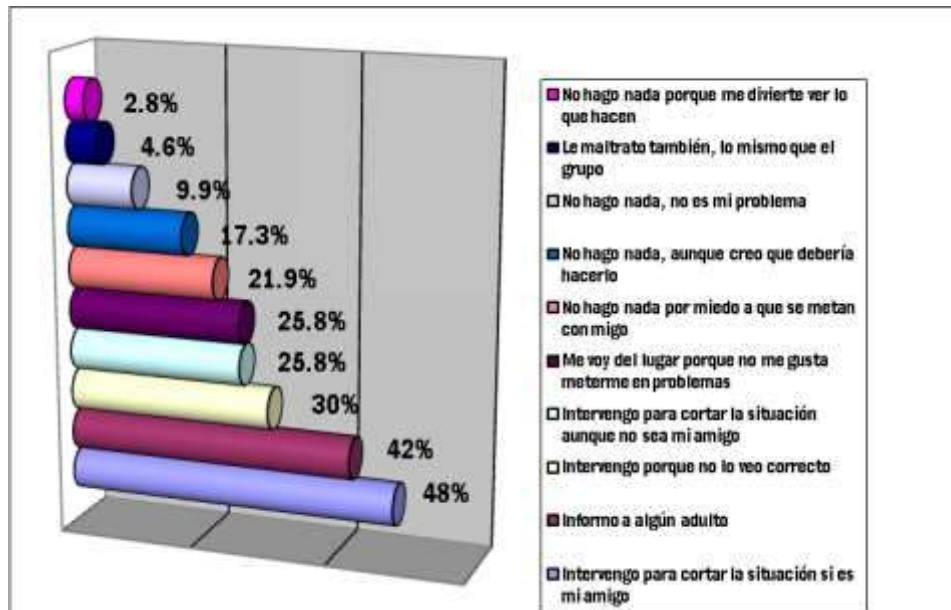


Figura 8.36 **Papel de los testigos frente a las agresiones.**

Las respuestas de los testigos marcaron una mayor frecuencia en el último caso, lo que indica que los testigos en general buscan defender a las víctimas, bien sea por razones de amistad o solidaridad de pares, o bien porque no ven en la intimidación escolar una situación moralmente correcta.

Los espectadores valoran el fenómeno de la violencia escolar como algo grave y frecuente (Ortega, 1997), lo que nos lleva a pensar que esta dañina relación provoca escándalo y miedo en los muchachos y muchachas, aunque no se vean involucrados en ella.

Los estudiantes están bien informados sobre la existencia de problemas de malos tratos entre compañeros. Es decir, aunque no todos participan, conocen bien en qué consiste el problema, quiénes son los muchachos y muchachas prepotentes y abusivos con los otros, quiénes son objeto de abuso e intimidación, dónde tienen lugar los malos tratos y hasta dónde pueden llegar. ¿Qué hacen los adolescentes con esta abundante y

abrumadora información que tienen? Es difícil saberlo. Sin embargo, es sencillo entender que estos conocimientos y estas experiencias pueden afectar a su sistema de creencias, ya que, aunque las situaciones violentas no les toquen personalmente, el intercambio de afectos y sentimientos que se dan en ellas puede llegar a ser devastador y cruel.

## **8.6 Causas**

La búsqueda de las causas del fenómeno de la intimidación escolar ha sido una constante preocupación de los investigadores del tema, quienes han encontrado que en estas dinámicas de interacción entre pares confluyen diversos factores tanto de tipo individual como grupal y cultural ya señalados en el marco teórico.

Analizando el fenómeno a la luz de las respuestas de los protagonistas víctimas, a la pregunta ¿por qué crees que ocurren estas situaciones? (de agresión), encontramos que la intimidación escolar es percibida en primer lugar por un alto porcentaje (44.4%) como una situación normal propia de la vida escolar y en segundo lugar como una forma de broma (29.5%), seguido por una situación nada relacionada con juego o broma “porque no les doy dinero” con un porcentaje de 26.1% y otras razones mencionadas con diferencias poco significativas: “soy mas débil” (25.70) y les provoco (23%).

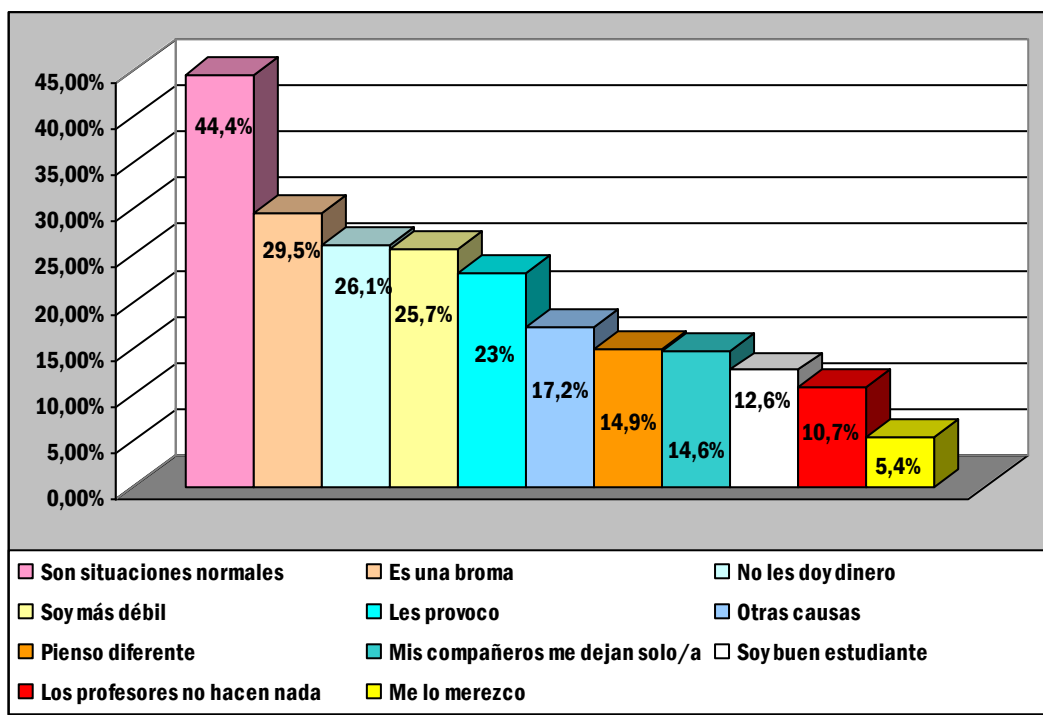


Figura 8.37 **Causas de la intimidación según las víctimas.**

Al igual que en otros estudios se ha encontrado que se le resta importancia a las conductas de intimidación, aduciendo que son sólo manifestaciones de juego o broma, como se nota en las respuestas del cuestionario, donde el 29.5% de las víctimas respondieron que la causa de la agresión era por broma. Con mayor incidencia entre los hombres (31,7%) que entre las mujeres (26,9%). Y con un porcentaje bastante alto en el grado 8° (38,8%), en relación con el 33,3% de 9° y el 18,4% de 7°.

Se puede agregar un grupo más de víctimas que se asumen como causantes de las agresiones sufridas. En éste, se agrupan las opciones de “les provoco”, “pienso diferente”, “soy más débil” y “me lo merezco”. En cierta correspondencia con los agresores, las víctimas establecen en sí mismas algún grado de culpabilidad, al ubicar en ellas mismas, las causas de lo que acontece. Esta situación justifica la acción del agresor y, al tiempo, le resta a la víctima posibilidades de salir por sí misma de la intimidación. Dichas

inferencias estarían en relación con los perfiles de víctimas descritos por varios autores como víctimas pasivas y víctimas provocadoras (Cerezo, 1997; Olweus, 1998).

En la atribución “porque soy más débil” se pudo observar una evidente tendencia a la disminución a medida que se avanza en grado de escolaridad, asociada, seguramente, al desarrollo evolutivo de los estudiantes. El 28,6% de séptimo atribuyó a su debilidad física la intimidación, mientras que el 25,9% lo hizo en octavo y el 21,8% en noveno.

*“yo me quedaba callado porque como yo no le puedo hacer nada, porque primero él me gana en fuerza y yo no me puedo defender y además me puedo ganar un problema encima” (Entrevista BD)*

*“manera con la que me molestaban más que todo era por mis defectos físicos, más que todo porque me decían que yo tenía por ejemplo, me decían que yo era bizco” (Entrevista RP)*

Esto equivaldría a lo que José María Avilés Martínez denomina asimetrías o diferencias personales de fuerza y poder entre iguales y dentro del grupo.

El hecho de que la respuesta con mayor incidencia, frente a las posibles causas de la intimidación haya sido “son situaciones normales” podría ser muestra de la invisibilización del fenómeno en la escuela. Este desconocimiento por parte de los estudiantes y docentes sobre la intimidación escolar permite su normalización como un factor más de los procesos socializadores de los estudiantes.

El poco reconocimiento del problema y la casi nula intervención de los adultos en la escuela, son identificados por los estudiantes al responder la pregunta “¿qué hacen los profesores cuando sucede la intimidación escolar?”. Aparece en las respuestas con mayor incidencia la “citación a los padres de familia” (45,2%), acompañada de la variable “imponen una sanción a los que agreden” (19,1%), formas de intervención, que podrían interpretarse como, tradicionales y punitivas, por desconocimiento del



fenómeno de la intimidación. Es evidente que no se afronta el problema en todo su conjunto, pues tanto testigos como víctimas quedan fuera de las medidas de intervención, que se convierten en medidas de represión. Y es que los educadores en el país, apenas están abriendo los ojos al fenómeno, y aún son escasos los planes de prevención e intervención.

Las otras dos variables a destacar, “no hacen nada, sólo observan” (34,3%) y “aunque lo saben no hacen nada” (9,9%), reafirman la invisibilización y/o negación que la escuela le ha dado al tema de la violencia dentro de sus muros, hasta el punto de que algunos maestros no perciben ningún tipo de falta en la ocurrencia de la intimidación, asumiendo una actitud de indiferencia perjudicial para el clima de convivencia escolar.

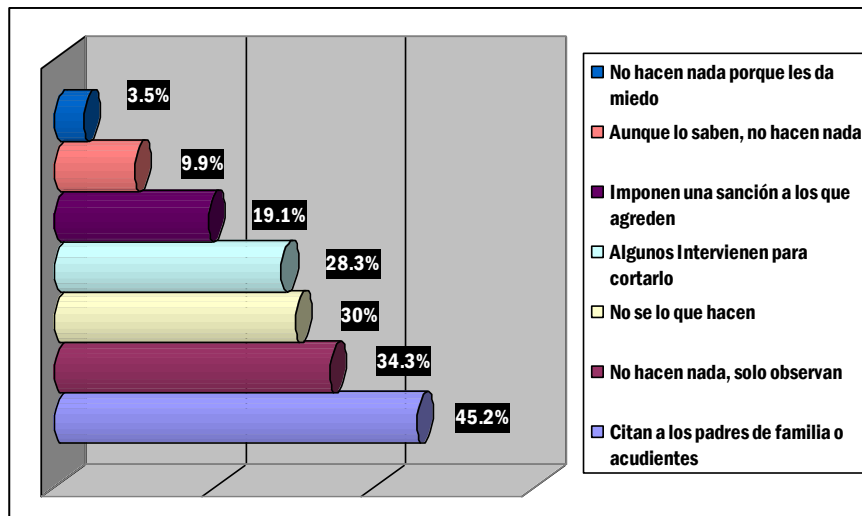


Figura 8.38 Lo que hacen los profesores frente a la ocurrencia de la intimidación escolar.

En la óptica de los agresores, cuando se les interrogó sobre las causas por las que asumen este rol, mediante la pregunta ¿Por qué maltratas o agredes continuamente a alguna persona?, la variable que parece con mayor porcentaje para justificar su comportamiento, es la provocación de los otros (39.4%). Seguida con una diferencia significativa en porcentaje “porque me

mira mal” (22,2%), “me cae mal” (21,1%), “se mete con mis amigos” (18,7%), “porque es un “sapo” (18,3%). %) (Ver figura 8.39) . En estas respuestas se percibe una atribución causal que descarga la culpa de las agresiones, por parte de quien arremete, en la persona de las víctimas.

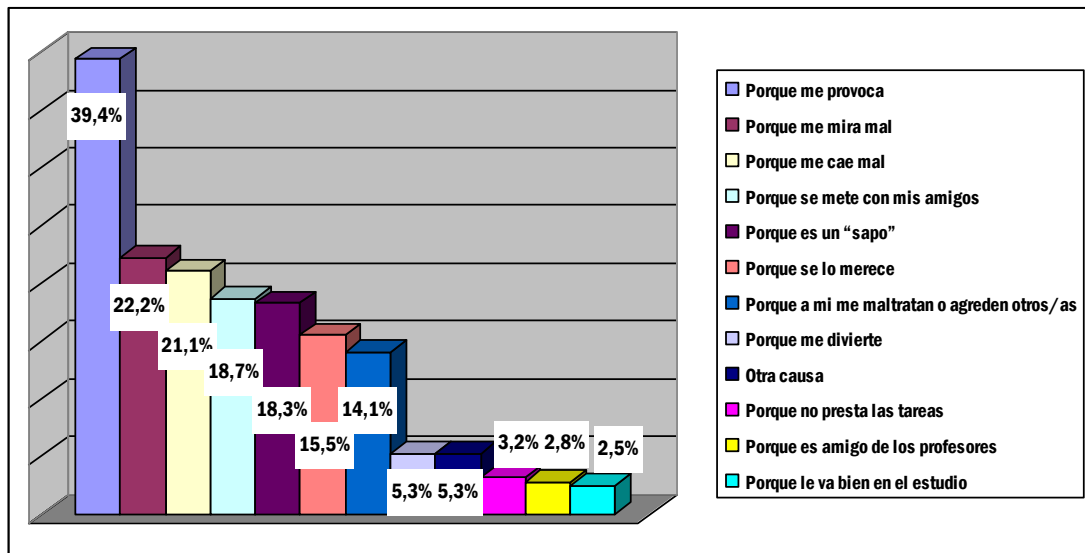


Figura 8.39 ¿Por qué maltratas o agredes continuamente a alguna persona? Respuesta de los agresores.

Precisamente en las entrevistas se hallaron evidencias de estas justificaciones, a partir de las afirmaciones “ellos me provocan”, “se meten conmigo”, para dar validez a los comportamientos agresivos, también atribuyéndolos a situaciones conflictivas previas.

*“Porque es que uno, pues, es entre los más mamones, pero cuando le sacan a uno la piedra, si cuando a uno si se ponen a molestarlo, sí, nosotros cogemos y les cascamos, porque sí, uno está quieto intentando trabajar y ellos ahí fastidiando. (Entrevista BJ)*

Hay una variable que permite observar que a la raíz de la justificación de la conducta agresiva, el agresor expone una cierta forma de dar una lección o hacer justicia a través del castigo que le infringe a la víctima, y es cuando

afirman, con un porcentaje de 15,5%, que agreden a la víctima “porque se lo merece”.

En cambio otras causas con una connotación más intencionada desde el sujeto mismo que agrede, son señaladas con menor incidencia como “a mi me maltratan” y “agreden” (14,1%%), “me divierte” (5,3%). Precisamente los testimonios permiten captar con mayor profundidad esta última variable.

El siguiente diálogo se sostuvo con uno de los agresores:

*“-¿ Cuando tu molestas a los demás o se la montas que sientes?*

*- No se siente, pues, nada no más es como recochando y sacándole gracia a todo, pues se siente como divertido” (Entrevista RJ)*

*“porque yo los jodo (...) por joderlas porque a veces se siente aburrido, así sea corriendo uno se desaburre” (Entrevista RO)*

Caprara y Pastorelli (1989) sostienen que los agresores además de recurrir a razones minimizadoras para explicar el maltrato coinciden con dificultades para reconocer las emociones de los otros y así mismo se convierte en una razón de peso para los agresores la intencionalidad de causar un daño o hacerle pasar un mal rato.

*“Yo la molestaba, por molestarla y para hacerla quedar mal en el salón (...) para que se le burlen a ella y me admiren a mí” (Entrevista RJ)*

*“- tu has pensado que esos niños a los que tu molestas se puedan sentir mal en algún momento o ¿eso no se te había pasado por la cabeza?*

*-No. No se me había pasado por la cabeza*

*-¿No piensas que se sientan aburridos, que haya un momento en que no quieran volver al colegio?*

*-Pues si, de pronto por los problemas en la casa, o por problemas en el colegio pero, pues, exactamente por mi no creo” (Entrevista RJ)*

*“Pues según él, lo coge como diversión porque según dice: “ay ya casi no me gusta molestarlo a usted y molesto es a Miguel” a un niño de mi curso también” (Entrevista BD)*

Al analizar estas causas en relación con la variable grado y género, se puede observar que quienes atribuyen sus comportamientos agresivos a

“porque me provoca”, aparecen con mayor incidencia, frente a los demás grados, los agresores de grado 9° (45,3%) y se observa más en los hombres que en las mujeres (44,2% por 34,4%). La variable porque “me mira mal” también presenta una diferencia marcada en grado 9° (33,7%), con relación a los demás grados, pero se observa más como respuesta de la mujeres (28%) que de los hombres (16,2%).

Mención aparte merece la atribución causal porque “me cae mal” en la variable grado, pues el 13,6% de los agresores de séptimo dieron esta respuesta, el 21,1% los de octavo, y 30,2% los de noveno, mostrando una gran diferencia entre los tres grados, y en sentido ascendente con el grado de escolaridad.

Los agresores/víctimas, que ya se han reseñado en varios apartes de este estudio, aparecen aquí con una incidencia similar entre los tres grados y entre los géneros, mediante la variable “porque a mi me maltratan” o “me agreden otros”. En séptimo con 12,6%, octavo 15,8% y noveno 14%. Entre los hombres 15,6% y mujeres 12,8%.

Hay aspectos que no son fácilmente palpables a través de las cifras, pero que hemos podido evidenciar en los relatos de los estudiantes entrevistados. Ellos identifican desde su propio sentir las razones que de una u otra forma los llevan a padecer (víctimas) o ejercer (agresores) comportamientos de intimidación.

*“al finalizar el segundo periodo y sabía que a mi me iba muy bien eso generó muchas envidias” (Entrevista RK)*

*“si no le dejo copiar se ponen bravos conmigo y me tratan mal” (Entrevista RL)*

*“Y por que se la montaban a L?”*

*- Porque esa es muy...como decirle, se las da de muchas, que porque queda de primeras, se pone a ayudarle a la profe*

*- ¿Es buena alumna?*

*- Si” (Entrevista BJ)*

*“yo en el colegio soy muy sano y todo eso y soy bien y soy buen estudiante y por eso es que me molestan porque soy juicioso y todo eso entonces dicen ay que nerdo” (Entrevista RD)*

En los testimonios citados se aprecia como el rendimiento académico alto es motivo de envidias que se materializan en forma de agresiones permanentes; a pesar de ello, en la encuesta este factor solo marcó 12.6% en la atribución causal de las víctimas y 2,5% en la de los agresores.

En las entrevistas es una constante mencionada desde la perspectiva tanto de víctimas como de agresores. El dominio que pretenden imponer los agresores va hasta querer ser servidos por sus víctimas, buscan ser sustituidos en las responsabilidades que les corresponden como estudiantes. La negativa de las víctimas es causal de agresiones.

Otro hallazgo de este estudio evidenciado en las entrevistas, sobretodo de víctimas, es el rechazo a quienes ingresan como alumnos nuevos y particularmente si provienen de otras regiones. Esto se convierte en un detonante de agresiones que podrían explicarse como una forma de afianzar el poder de quienes lo detentan en el curso. En los testimonios se percibe que estas situaciones se fueron volviendo cotidianas y perduraron por lo menos durante todo un año. Por su duración en el tiempo los consideramos intimidación.

*“el hecho de haber llegado ya cuando el curso estaba conformado; en mitad de año” (Entrevista BF)*

*“siempre pues había un poquito de roce por las costumbres que yo traía...llegué de la Costa y es un poquito difícil adaptarme” (Entrevista RK)*

*“fui la única niña nueva que entró a ese curso; y aparte de la Costa (...) (Entrevista RK)*

*“No hay tolerancia y eso pues a mí me parece ilógico, pues cada quien tiene su cultura y eso es respetable uno no tiene porque agredirse (Entrevista RK)*

Dadas las condiciones de desplazamiento que se viven en Colombia estas realidades pueden ser más comunes de lo que se cree y hacen

necesario un mayor análisis teniendo en cuenta las particularidades de nuestro contexto. Cabe recalcar que en el sector de los colegios objeto de estudio hay un porcentaje significativo de desplazados y reinsertados. Al respecto Ascher (1994) afirma que la violencia que ocurre en el barrio, la vecindad y otros contextos sociales se refleja en la violencia que se vive en la escuela. Teniendo como referente el modelo ecológico planteado en el marco teórico, encontramos variables del macro sistema que influyen en el exosistema y permean las interacciones en el aula.

*“yo decía algo por ejemplo referente con la política o cuando se hablaba por ejemplo de Ernesto che Guevara el me decía ay no -cállese y me mandaba callar” (Entrevista RP)*

*“a uno le afecta que lo discriminen por su manera de pensar por su manera de pensar, por su manera de ver las cosas”*

*“no queremos no queremos rechazos que nos discriminen que nos tilden de cualquier cosa que por ejemplo a mí el año pasado me decían que, me tildaban que -era revolucionario que era guerrillero, todos mis compañeros me decían que yo era que yo parecía un guerrillo” (Entrevista RP)*

*“el hecho de que no compartan sus mismos pensamientos, sus mismos ideales o sea, no quiere decir que los tienen que agredir” (RK)*

Factores de tipo político que actualmente se hacen visibles por la polarización que vive el país surgen en las entrevistas, ha hecho carrera que todo aquel que exprese puntos de vista diferentes a los de quienes detentan el poder político sean tildados de revolucionarios o subversivos, se reitera aquí lo expresado en el marco teórico “la escuela estaría reproduciendo el sistema de normas y valores de la comunidad en la que están insertos y de la sociedad en general”.

Según el investigador Enrique Chaux, 2003 (Agresión reactiva, agresión instrumental) quien en Colombia ha incursionado en la relación entre violencia política y violencia común considera que este es un tema poco explorado y al respecto plantea: “Crecer en un ambiente violento, sea éste de violencia política o de violencia común puede favorecer el desarrollo de comportamientos agresivos en niños. En muchos casos, estos

comportamientos agresivos se podrán convertir en comportamientos violentos cuando estos niños crezcan contribuyendo así al ciclo de la violencia.

Dentro de las variables personales que conforman el microsistema aparece como elemento común “la envidia”, un sentimiento que experimentan especialmente los agresores y que genera una respuesta de conducta agresiva.

*“Siempre hubo como que la envidia, yo creo y aparte de eso, o sea, siempre he recibido un trato un poquito especial, o sea, me he relacionado un poquito más con los profesores o de pronto con algunos compañeros y eso ha generado pues tener problemas con mis compañeros*

*porque ellas de pronto no se han relacionado mucho” (Entrevista RK)*

*“La envidia, yo creo que nada más la envidia de lo que yo pudiera tener y ellas no, sino lo que yo podía desarrollar y ellas no.. y de pronto pues también del apoyo “ (Entrevista RK)*

La envidia es provocada por razones de diferencias en la apariencia personal, en la posesión de objetos, en las relaciones interpersonales, en la popularidad y en las habilidades cognitivas o de tipo social. Al respecto Yepes Stork, en su obra Fundamentos de antropología señala que “entre la realidad percibida y nosotros puede existir acuerdo o conflicto; cuando tomamos conciencia de esto surgen los sentimientos como la conciencia de la adecuación o inadecuación entre la realidad y nuestras tendencias”. En estos casos se percibe el conflicto manifestado en la envidia por aquello que el otro tiene y yo no puedo alcanzar o tener (belleza, inteligencia, objetos etc.) Es más común en el caso de las niñas.

*“no trata de ser amiga sino al contrario como que una rival la envidia se presenta más en las niñas es por eso , o sea, tanto por lo que representan físicamente , como por lo que pueden representar académicamente”(Entrevista RK)*

*“se produce envidia porque se arreglan más, que se arregla menos, que se peina, que se maquilla, si es inteligente, sino es inteligente, porque o sea, no utilizan de pronto la palabra de que de pronto esa niña sabe un poquito más o sabe un poquito más de conocimientos sino ella es inteligente y la otra es bruta” (Entrevista RK)*

*“por que en este salón me tienen envidia antes me dicen F. usted es una niña muy linda que usted vale mucho, entonces eso es lo que yo me doy cuenta es como si me tuvieran envidia y pues igual no creo que tenga que envidiarme” (Entrevista BF).*

*“Yo le tenía envidia a ella, porque ella sabía mucho, pues yo no sabía nada” (Entrevista RJ)*

Como lo anota Fuensanta Cerezo el clima social familiar determina rasgos de comportamiento en los actores involucrados en el fenómeno de la intimidación escolar. Dentro de los propósitos de este estudio no está el profundizar en la influencia del entorno familiar sobre las conductas de víctimas y agresores sin embargo, han surgido de los relatos y encuestas algunos indicios del papel que juega el tipo de familia en las dinámicas del fenómeno y que se resumen a continuación.

Para el caso de las víctimas se encuentra que provienen de familias donde es fuerte la influencia de la figura materna, y se ve desdibujado el papel del padre. Las razones de este desajuste en los roles paternos en unos casos obedecen a rupturas familiares, en otros, a desplazamientos forzados que han desintegrado la familia; y en otros, la autoridad del padre se ve disminuida por su papel de proveedor. Es evidente la implementación de mecanismos de control sobre ellos; ya sea por temor a que les suceda algo, o para exigirles el cumplimiento de las obligaciones que se les han asignado.

La violencia intrafamiliar está presente en la mayoría de las entrevistas tanto de agresores como de víctimas. Es significativo para el caso de los agresores la violencia ejercida por la madre a quien todos manifestaron tenerle miedo por la forma como ejerce su autoridad. Por el contrario, las víctimas muestran confianza en la mamá, pero en algunos casos son o han sido violentados por el padre.

*“Mi mamá es muy de mal genio ella pues no es que viva todo el día de mal genio sino por ratos le da mal genio y es a desquitarse con cualquiera que encuentra....me regaña, me dice groserías, una vez me pegó pero no me volvió a pegar.” (RJ agresora)*



*“Mi mami es la que mantiene en la casa, mi papá llega un día y al otro día se va”(RJ).*

*“La relación entre papá y mamá es más o menos porque pelean por cualquier cosa, pelean mucho (...)se pone bravo mi papi porque mi mamá me regaña o así y se ponen a peliar”(RJ)*

*“mi familia es muy numerosa tengo a mi mamá tengo a mi hermana mayor, mis nueve tíos, mi abuelita y mis primos que pues yo les digo mis compadres porque yo me la paso con ellos pero -la que mas intervenía ahí que ponía la cara, la que colocaba la cara por mí a mi era mi mama” (Entrevista RP víctima)*

*“ A mi me dolió mucho la separación de mis padres y pues por eso yo pues no sé se puede decir que tengo un trauma o algo así porque a mí no me pueden alegar o alguna cosa, porque mi papá era una persona de las que alegaba y yo no me dejaba, porque él no tiene derecho, él llegaba borracho, alguna cosa entonces no y al fin de cuentas nos separamos de él (...) mi papá era tan altanero que era capaz de levantarle la mano a mi mamá y pues un día sucedió eso y yo no me aguanté que fuera capaz de tocar a mi mamá y yo le pegué un palazo a él por la espalda y ese día nos separamos de él porque él me dejó con la cicatriz en las piernas, me dejó fracturadas hasta las piernas entonces nos fuimos ese día”. (RD víctima)*

*“-¿Tú vives solo con tu mamita, tu papá te visita de vez en cuando?*

*:- No señora*

*- ¿Pero él vive?*

*- Sí, no se*

*- ¿Ah hace rato que no sabes nada de él?*

*- Sí señora*

*- ¿Bueno pero tu mamá hace por mamá y papá?*

*- Sí señora y mi hermano mayor es como si fuera mi papá” (Entrevista BO víctima-agresor)*

*“¿Cuántos hermanos son?*

*- Cuatro, un hermano mío que vive donde mi abuelita y tres niños que viven con mi mamá*

*- O sea en total son 5 hijos y ¿tú eres el mayor?*

*- No el segundo*

*-¿Y te ha tocado ayudar mucho en la casa a la crianza de los otros?*

*- Demasiado, demasiado sí, por que mi hermanita a veces la tengo que llevar, después tengo que recoger a los niños chiquitos que estudian en el jardín Chuniza y los tengo que llevar a la casa y prepararles como el refrigerio mientras que llega mi mamá a hacer el almuerzo. Pero mis hermanas son como muy cansoncitas entonces uno las tiene que regañar a veces” (Entrevista BD).*

El caso que se describe a continuación es el de un agresor; es un niño que por sus condiciones familiares podría decirse que ha sido victimizado,

por la vida, desde su nacimiento. Muchos interrogantes se suscitan a partir de este doloroso testimonio. ¿Hasta dónde la escuela puede incidir en una situación como ésta? ¿Es agresor o es víctima?

*“La señora que me recogió era pegantera con el amigo, (en el Cartucho) ellos me recogieron a los dos años dijeron que la hermana lo estaba regalando, me entregó y dijo que me llamaba O..Juana se lo dio a la mamá de ella quien murió hace seis años, ahora vivo con una hermana de Juana, mi tía”*

Es innegable que la influencia de la familia, microsistema que determina comportamientos del niño y adolescente, está en la raíz de las causas del fenómeno de la intimidación.

Llama la atención que del total de estudiantes que se reconocen como agresores, de acuerdo al estudio cuantitativo, una tercera parte (33,2%) se haya identificado con la afirmación “a menudo siento deseos de escaparme de la casa”. De ello puede inferirse en qué forma el ambiente familiar influye no solamente en la adopción de conductas de agresión, sino también en conductas de rechazo a la propia familia y a sus deficientes patrones educativos.

Como plantea Esteban Gaspar (1999) el determinante de cómo los padres ejercen su autoridad y la firmeza de la disciplina, la rigidez, las conductas primitivas condicionan el manejo de la agresividad del niño, como también lo condicionan la permisividad y la falta de límites; lo cual implica que sería necesario profundizar más en el estudio de los contextos familiares locales para plantear alternativas de intervención que no se limiten sólo al ámbito escolar.

## **8.7 Consecuencias**

La intimidación escolar por ser un fenómeno de tipo social afecta en general el clima de convivencia de la escuela, en palabras de Ortega (2006) “perturba y destruye el proceso de integración y socialización de los

individuos en los valores de su comunidad “(p.34) y afecta en particular a los actores, en su dimensiones: física, afectiva, cognitiva, ética y relacional.

Analizando las respuestas de quienes afirmaron ser intimidados, se percibe que la víctima es quien sufre las consecuencias más nefastas. (Ver figura 8.40). Estas pueden desembocar en riesgos físicos (no duermo bien, 9,5%); conformación de una personalidad insegura e insana para el desarrollo correcto e integral de la persona (me siento triste, 22%; me siento nervioso, 20,5%; me siento achantado todo el tiempo, 9,5%); fracaso y dificultades escolares (mis calificaciones han bajado, 20,1%), insatisfacción, fobia a ir al colegio y deseos de cambiar del mismo (12,1%). Según estos resultados el mayor porcentaje de respuestas se encontró en cambios de estados de ánimo (permanezco de mal genio, 23,5%), que pueden acarrear malas relaciones interpersonales o reacciones agresivas. La siguiente respuesta obtenida en entrevista es muestra clara de ello : *“yo me pongo malgeniada porque cuando me dicen algo yo de una vez paro a las otras chinas, les digo: oiga niñas ustedes que es lo que les está pasando conmigo”* ( Entrevista R L).

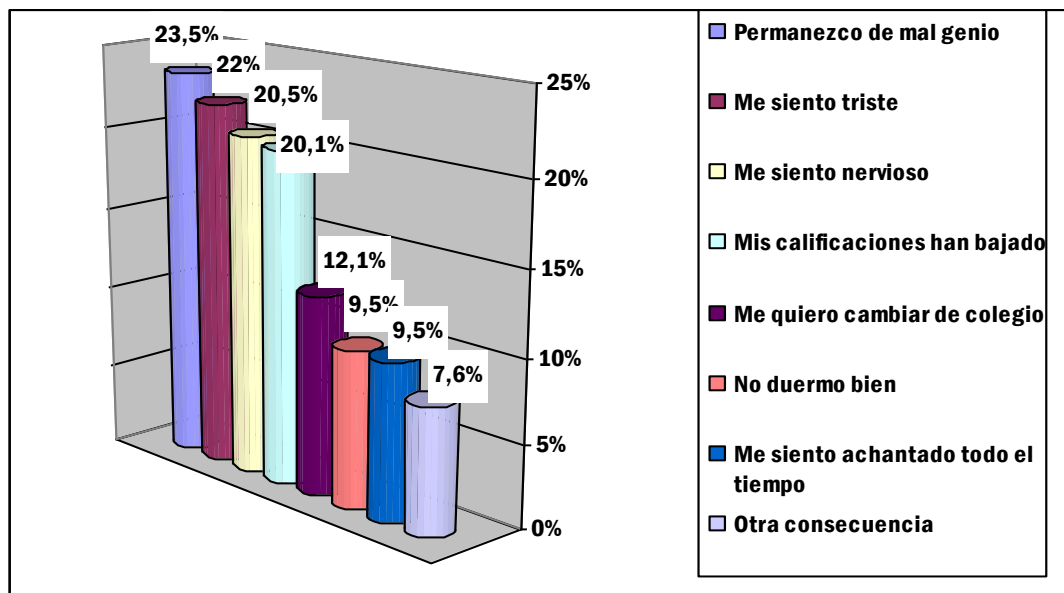


Figura 8.40 Consecuencias de la intimidación escolar, atribuidas por las víctimas

La misma encuesta aplicada permitió identificar las reacciones que la intimidación generaba en las víctimas, las cuales agrupamos, para esta investigación, en cuatro formas de respuesta – consecuencia a las agresiones de la intimidación, las cuales dan cuenta de la inmensa presión que genera en las personas el fenómeno, ocasionando la baja competencia de las víctimas para un correcto afrontamiento de las situaciones.

Un primer grupo de resistencia pasiva: el “aguantarse” (28,1%), y el deseo de cambiarse de colegio (12,5%), formas de soportar el dolor físico o psicológico que conllevan las agresiones, y que normalmente deja secuelas o crea en la víctima resentimientos silenciosos frente a las personas, los grupos, las instituciones: bien sea guardándose el dolor “aguantando” o evadiéndolo buscando un cambio de colegio.

Un segundo grupo de estudiantes, presenta reacciones que generan sentimientos negativos no expresados abiertamente, señaló experimentar deseos de venganza (32,1%), el hacer lo mismo que le hicieron (21,1%) o el

desquitarse con otros (5,7%), son expresiones del dolor que causa en la víctima, y se convierten en una replica de la agresión, que busca la natural compensación ante la impotencia para remediar las situaciones de agresión.

Otro grupo reacciona abiertamente con agresión directa: golpear (21,8%) e insultar (31,4%), expresiones también de la violencia reactiva, que, normalmente sobrepasan la agresión primera y hacen del proceso de victimización un círculo vicioso, en el que se repiten una y otra vez las formas, y las frecuencias de las agresiones.

Llama la atención que las alternativas planteadas fueron escogidas por las víctimas como a las que más recurren, demostrando que efectivamente los son en la vida de la escuela. Otras alternativas, más acordes con la resolución pacífica de conflictos, no fueron contempladas por las víctimas, se refleja en el bajísimo porcentaje de “otras reacciones” (5,7%), opción puesta con el propósito de dejar abierta, la posibilidad de hallar alternativas diferentes de reacción ante las formas de intimidación en los estudiantes.

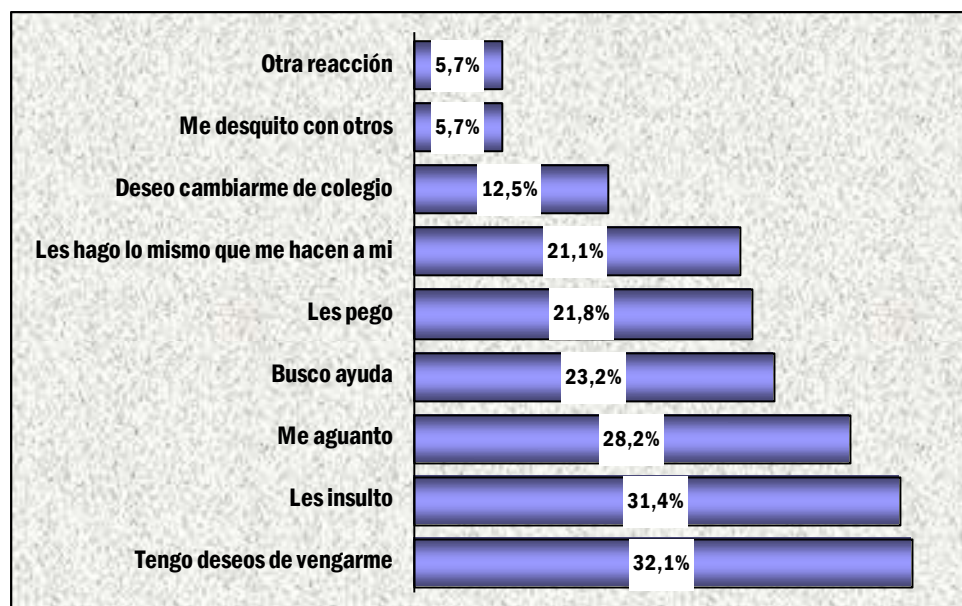


Figura 8.41 Formas de reacción de las víctimas ante las agresiones

En las entrevistas de las víctimas se percibe, también, el profundo dolor ocasionado por la agresión al igual que otras consecuencias, unas palpables, otras menos visibles pero todas dejan huella.

A nivel físico, en ocasiones se llega a provocar golpes y heridas, casi siempre cuando el clímax de la agresión ha alcanzado su punto máximo y la víctima reacciona, dando un claro ejemplo de violencia reactiva. Es aquí donde indiscutiblemente el círculo de la violencia se hace palpable. Las víctimas narran cómo, después de sentirse blanco de intimidación, ellas mismas terminan adoptando conductas de agresor.

*“yo le di duro a un pelado que estaba ahí que pues sí era como uno de los más grandes del salón y de los más fastidiosos, entonces desde ahí no me volvieron a molestar,” (Entrevista RD)*

*“Yo ya estoy cansado de usted! Que me ande cogiendo como lo que quiera. J. me empujó lo re- empujé, le dije no me moleste, le pegué con una piedra. (Entrevista BD)”*

*“Usted es una perra” y me pegó un cachetadón, entonces mi hermanita se metió y le pegó a ella y L P se le iba a mandar pues tocó separarlas porque yo si la cogí y la aruñé por acá (se toca la cara). (Entrevista BN)*

Hay casos en que las agresiones físicas dejan marcas imborrables o cicatrices que no sólo afectan la imagen externa de la víctima sino también generan sentimientos de rechazo, rencor y venganza que hacen mella en su manera de actuar y de interrelacionarse con otros.

Según Yepes Stork (1996 p.45),

La afectividad humana es una zona intermedia en que se unen lo sensible y lo intelectual. En ella habitan los sentimientos, los afectos, las emociones y las pasiones, que conforman la situación anímica íntima, los que impulsan o retraen de la acción, los que en definitiva juntan o separan a los hombres... La vivencia subjetiva de la felicidad está estrechamente relacionada con el modo de sentir nuestras

tendencias: estar a gusto o a disgusto, sentirse existencialmente vacío o lleno.

Por eso cuando una agresión (burla, apodo, exclusión, ridiculización) lastima los sentimientos de la víctima afecta todo su ser, transformándolo en un ser huraño, hostil, solitario contrario a la naturaleza de su espíritu infantil y convierte la escuela en un espacio donde la felicidad no existe.

*“... uno se siente muy mal, uno se siente agredido y se siente muy mal y a veces como que se cohíbe de hacer muchas cosas”*

*“Pues primero sentía mucho miedo, después ya sentía era como tristeza, como de pronto si me apoyaban, si no me apoyaban si me tenía que ir, si me tenía que quedar, como incertidumbre y aparte de eso que yo a veces me sentía impotente, me sentía que no podía hacer las cosas y me daba mucho mal genio y no sabía qué hacer y no podía pensar entonces era muy difícil” (Entrevista RK)*

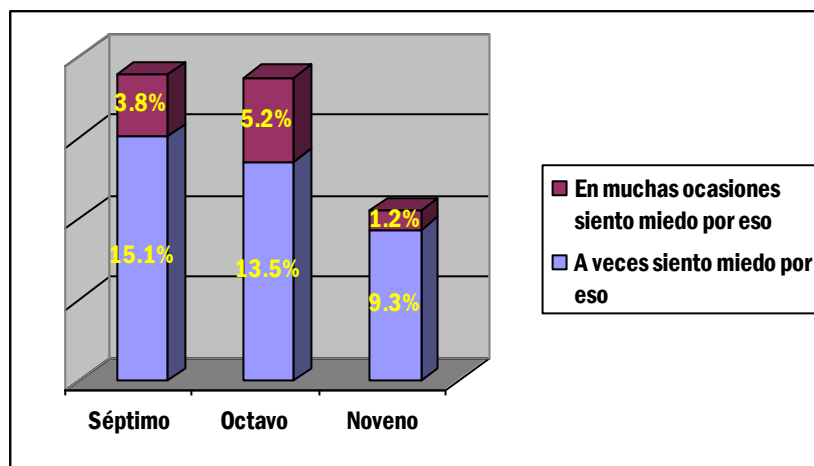
*“siempre me la montan siento como que si fuera que alguien me va a pegar, siento que alguien me va a pegar que me van a jalar las mechas, siento que me van a tratar mal y siento que me voy a poner a llorar “ (Entrevista RL)*

*“y le están a haciendo a uno la vida imposible” (Entrevista RP)*

*“cuando estaba en primaria yo me colocaba a llorar a mí nadie me quiere cuando yo estaba en primaria” (Entrevista RP)*

Sentimientos de miedo, tristeza, incertidumbre, impotencia, incapacidad, torpeza, rabia, dolor, delirio de persecución, soledad y desamor son visibles tanto en los testimonios anotados como en las respuestas a la encuesta y deben convertirse en señales de alarma que atraigan la atención de adultos padres, educadores y autoridades educativas y gubernamentales responsables de garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Cabe anotar que estos sentimientos no sólo se experimentan en el momento exacto de la agresión sino que, por la percepción de impunidad que tienen las víctimas de los agresores, se transforman en sensaciones permanentes de angustia ante posibles ataques futuros.

Quizá por las razones anteriores las víctimas temen con frecuencia la escuela y la consideran como un lugar donde no se experimenta la felicidad y es poco seguro. El 15,7% de estudiantes de séptimo, el 13,5% de octavo y el 9,3% de noveno declaró haber sentido miedo a veces en el último año; cifras nada despreciables si se complementan con los porcentajes señalados para la variable “en muchas ocasiones” siento miedo por eso.



**Figura 8.42 Porcentaje de estudiantes por grado, que dijeron sentir miedo por las situaciones propias de la intimidación escolar.**

Al hablar de género, llamó mucho la atención el que las mujeres manifestaran sentir más miedo que los hombres en la variable “en muchas ocasiones”. Lo que permitiría afirmar su mayor estado de vulnerabilidad o el hecho de pertenecer a una cultura por lo general machista, en la que al hombre le es vetado sentir miedo.



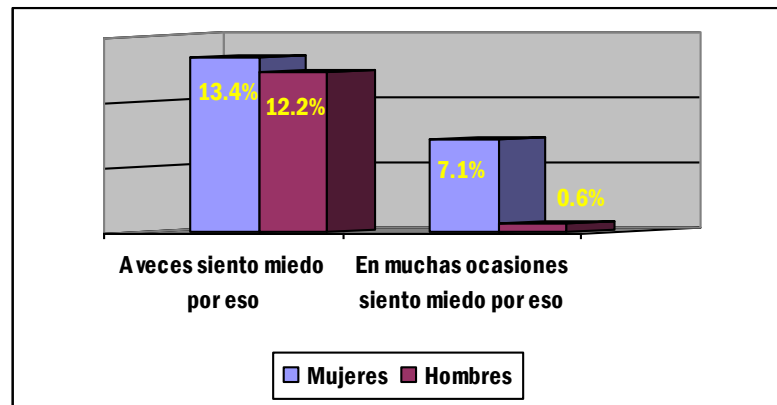


Figura 8.43 Comparativo entre géneros de los estudiantes que dijeron sentir miedo por las situaciones propias de la intimidación escolar.

Además de estos sentimientos es frecuente, y así lo han detectado varios estudios, relacionar la victimización con bajos niveles de autoestima y auto concepto que pueden ser la antesala de conductas suicidas. La víctima llega creerse lo que dicen de ella, se acompleja y en ocasiones actúa en consecuencia disminuyendo o dejando de practicar habilidades que posiblemente nunca logre potenciarlas si se tiene en cuenta que los periodos sensitivos propios para su desarrollo culminaron.

*...aunque a veces soy boba pero no tan boba” (Entrevista RL)*

*“a mí no me gusta que me tratan mal y otra cosa que a mí tampoco me digan groserías o sea, que yo no entiendo y otra cosa que a los compañeros me irrespetan que yo no soy nada, un chiro de trapo que me tratan mal y siento cosas que, o sea que me van apegar en la salida y tengo mucho miedo, por eso necesito que mis compañeros me respeten a mí para yo poder respetarlos a ellos.”*

*(Entrevista RL)*

*“Aunque a mí no me importaba sentía que me acomplejaba” (Entrevista RP)*

*“cuando estaba en primaria yo me colocaba a llorar a mí nadie me quiere cuando yo estaba en primaria” (Entrevista RP)*

Las conductas de intimidación sufridas tanto por víctimas como por agresores inciden en su desempeño académico. Desde la psicología cognitiva, varios estudios han planteado que el trabajo en grupo facilita los aprendizajes en la medida en que al contrastar los preconceptos de cada

individuo con los de otros se generan nuevos conocimientos indicadores de progreso intelectual. Cuando las relaciones entre pares no fluyen adecuadamente se dificulta este proceso, afectándose así una de las funciones esenciales de la escuela.

Llama la atención, como ya se anotó, anteriormente, que 5 de los 12 estudiantes entrevistados (tanto víctimas como agresores) están repitiendo curso. Entre de las víctimas tenemos casos de estudiantes que lo han sido por su buen desempeño y otras, que han perdido el año como consecuencia de la intimidación. En la encuesta aplicada el 20% de las víctimas respondió que como consecuencia de la intimidación sus calificaciones han bajado. RP reafirma con su testimonio lo anotado: *“ya en el primer octavo que yo perdí, tenía problemas con hartos pelados, ... pero tuve un problema y perdí el año”* (Entrevista RP)

También se encontró que un buen número de agresores repite y muestra bajo rendimiento en su segundo curso. Es frecuente el poco compromiso asumido frente a sus deberes escolares, aprovechan su posición de poder intimidatorio para descargar sobre sus víctimas el peso de su responsabilidad. *“Ay L. déjeme copiar la tarea, ay L. ayúdame... si no le dejo copiar se ponen bravos conmigo y me tratan mal.”* (Entrevista RL)

*“los montadores son fastidiosos, no dejan hacer clase.... Se paran es a molestar, comienzan a jugar, sacan hasta balones...no dejan dictar clase...”* (Entrevista RD)

La escuela, como espacio privilegiado de relación entre pares, puede convertirse como ya hemos anotado en un sitio de temor y agresión lo cual automáticamente desvirtúa su naturaleza. En el microsistema del aula de clase confluyen víctimas, victimarios y testigos quienes, directa o indirectamente, se ven afectados por las dinámicas de intimidación. En el aula se generan y mantienen unas estructuras relacionales que confieren una especial caracterización al grupo y que generalmente escapan del dominio del profesor (Cerezo, 1997).

Las víctimas tienden a aislarse en unos casos o a transformarse en agresoras en otros, los agresores generalmente sufren el rechazo, especialmente de los adultos, unos y otros se ven afectados en su proceso normal de socialización. Los lazos que se construyen en el aula determinarán, en gran medida, el tipo de interrelaciones futuras.

Las situaciones de intimidación llegan a afectar tanto a la víctima quien en ocasiones ella misma se invisibiliza, como si no existiera para los demás reforzando un sentimiento de poca valía y auto negación. Estos razonamientos combinados con estados depresivos pueden llevar a la víctima a cuestionar el valor de su existencia.

*“a veces ni ganas de entrar al salón me daban pero ahí tenía que estar y de pronto no hablaba, no decía nada, me quedaba muda, como si no existiera” (Entrevista RK)*  
*“En mi curso hay dos niñas que como no mantienen una buena relación con el curso desde el año pasado....las han tratado muy mal, las han humillado, las han rechazado de forma muy brusca, entonces eso sí es difícil” (Entrevista RK)*

Otra grave consecuencia derivada de la intimidación es la relativización de valores que pueden sufrir quienes están involucrados en ella. Tal como lo afirma Wright (1974) El desarrollo moral se produce en función del nivel de interiorización que el niño es capaz de lograr, tanto respecto a los valores propios del grupo de iguales, como al de los adultos.

Los agresores asumen como normal el uso de la violencia como instrumento para lograr lo que se proponen, cifrando su sistema moral en el logro de objetivos sin consideración, ni escrúpulos, reafirmandose en la medida en que sus actos logren realizarse en la impunidad.

Al respecto anota Ortega, en su artículo “Víctimas, agresores y espectadores”

Cuando un chico o una chica insulta, humilla, intimida o agrede a otro en presencia de terceros, sin ahorrarse el espectáculo a los que pueden estar mirando e incluso piden su complaciente asentimiento, está

provocando en la mente del espectador un problema de disonancia moral y de culpabilidad, porque le está pidiendo que aplauda, o al menos ignore, una crueldad de la que el espectador no es responsable como agente, pero sí como consentidor. (Insensibilización ante el sufrimiento de la víctima, o la creencia en la inevitabilidad de la violencia) (parr.42)

Otra forma de deterioro del desarrollo moral es llegar a convertirse en cómplice de hechos que para quien observa son moralmente inaceptables pero frente a los cuales tiene que actuar en contra de sus convicciones a fin de no ser una nueva víctima. Es lo que comúnmente se denomina la ley del silencio que a su vez trae como consecuencia el deterioro de la convivencia escolar, dado que permite la proliferación de conductas violentas que finalmente quedan en la impunidad. En estos ambientes los valores morales quedan en entredicho o se invierten por conveniencia llegando a subjetivizarlos de tal forma que “todo es válido”.

*“yo me ponía, me colocaba extraño, que yo voy a empezar a matar esa persona que porque me cae mal yo me ponía, me colocaba extraño que -yo voy a empezar a matar esa persona que porque me cae decía eso cuando yo estaba en bachillerato y en primaria muchas veces lo decía- uy -unas cosas que yo decía, que eran sin sentido (RP)*

El anterior testimonio refleja la forma como en momentos de presión y dolor cualquier persona puede actuar en contra de los valores fundamentales como es el derecho a la vida. En este caso, el estudiante víctima permanente de agresión pierde el control de sí mismo pues no ha encontrado salidas justas que garanticen el ejercicio pleno de sus derechos al respeto de su dignidad como persona. Son ampliamente conocidos en el ámbito internacional casos en los que la víctima, olvidando cualquier límite moral ha llegado a perpetrar asesinatos colectivos para vengarse de quienes lo han intimidado; buscando hacer justicia por su propia cuenta.

Desde la dimensión ética, no es saludable tampoco el hecho de permanecer indiferente frente al dolor ajeno. La insensibilización produce a largo plazo

sentimientos de culpa, impotencia, falta de compromiso social que tarde o temprano afectan las dinámicas de toda una sociedad.

En general, tal como lo demuestran los diferentes autores y como se corrobora en este estudio; el fenómeno de la intimidación escolar afecta a la comunidad en general, trayendo graves consecuencias para todos. Rosario Ortega, en su artículo “Víctimas, agresores y espectadores” afirma:

Aprender que la vida social funciona con la ley del más fuerte puede ser muy peligroso, tanto para los que se colocan en el lugar del fuerte, como para los que no saben cómo salir del papel de débil que la estructura de la relación les asigna, especialmente si esto ocurre cuando se está construyendo la personalidad. Las investigaciones longitudinales (Olweus, 1993) señalan que el abuso y la victimización pueden tener efectos a largo plazo. Por eso es tan importante eliminar de los centros educativos el abuso y la doble moral, si queremos invertir en una sociedad más sana y justa.

## 9. CONCLUSIONES

*“Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo”. (CDN Art. 19)*

En Colombia, por ser el fenómeno de la intimidación escolar, un tema que apenas se está visibilizando, las conductas intimidatorias presentan una incidencia mayor, que la encontrada en estudios similares en otros países, precisamente por la ausencia de programas de prevención e intervención, que en el fondo es la motivación final del presente trabajo investigativo.

Esta investigación de carácter descriptivo permitió evidenciar la existencia del fenómeno en los dos colegios objeto de estudio. La casi totalidad de los encuestados declaró haber sido testigo de algún acto de intimidación escolar de forma continua y en el último año. Cifra muy superior a la encontrada en otros estudios a nivel nacional e internacional.

Desde el lenguaje de los jóvenes se encuentra común y frecuente el uso de algunos verbos, utilizados para referirse a la forma como se manifiesta la intimidación escolar. Molestar, fastidiar, joder y montársela a alguien, tienen diversas connotaciones, desde la agresión física, la verbal y la exclusión. Pese a que distintos términos se utilizan para nombrarlo hay consenso en la percepción de este fenómeno incómodo y doloroso para ellos.

En la variable género los resultados generales arrojaron que el mayor número de quienes se declaran víctimas son los hombres, de igual manera sucede con los agresores. En relación con el grado, quienes más se

reconocen como víctimas son los estudiantes de grado 7<sup>o</sup> . Los datos demuestran lo que otros estudios han hallado en relación con la disminución del fenómeno a medida que se avanza en los grados de escolaridad. (Pepler et al 1997). En cuanto a los agresores se encontró que a nivel general el grado 8<sup>o</sup> presenta un ligero aumento en relación con 9<sup>o</sup>, sin embargo al hacer el análisis detallado de cada una de las formas, los estudiantes de 9<sup>o</sup> mantienen cifras más altas en la mayoría de ellas.

Respecto a las formas como se presenta la intimidación, el presente estudio, incluyó dos formas particulares de agresión, emergentes a partir del análisis cualitativo, no citadas antes en estudios similares: “mirar mal” y la “ridiculización ante los compañeros”, La primera marcó unos niveles muy altos de incidencia según los diferentes actores.

Se puede afirmar que las tres cuartas partes de los estudiantes han recurrido alguna vez a la agresión no verbal con sus compañeros, lo cual, causa malestar e incomodidad en la comunidad educativa, y en ocasiones se convierte en detonante de agresiones físicas y enfrentamientos grupales. Esta forma de agresión se presenta con mayor frecuencia en las niñas, caso en el que superan con mayor diferencia a los agresores hombres. En razón a que es un hallazgo del presente estudio se considera pertinente ahondar en las características, sentidos y significados del tipo de agresión que hemos llamado no – verbal, de tipo simbólico.

La forma “ridiculizar delante de los compañeros” como ya se anotó, es una forma de agresión verbal que no ha sido específicamente contemplada por otros estudios y por ello se incluyó en el cuestionario, aunque los porcentajes de incidencia no son muy altos. En este caso, contrario a las demás formas, que disminuyen a medida que se avanza en la escolaridad, la ridiculización aumenta con la escolaridad.

Otras formas predominantes teniendo en cuenta actores, grado y género son las incluidas en la categoría Agresión Verbal: “Poner apodos”, “insultar” y “hablar mal”, coincidente con los demás estudios realizados al respecto.

Desde la perspectiva de los agresores además de las mencionadas se destaca la exclusión mediante la categoría “ignorar” que no fue señalada como predominante por las víctimas.

Desde nuestra posición de educadores causó impacto el valor que se le asigna al lenguaje como instrumento de agresión atribuyéndole significados y connotaciones altamente ofensivas y humillantes especialmente en el caso de las niñas.

En el análisis de los perfiles de las víctimas y victimarios se encontró que no es posible identificar prototipos para cada uno de los actores. Aunque si se logró precisar algunos rasgos frecuentes tales como autoestima débil, inseguridad, fragilidad física, características especiales en su apariencia, torpeza social, buen desempeño académico, para el caso de las víctimas.

En el caso de los victimarios: superioridad física frente al promedio, bajo rendimiento académico, insensibilidad, popularidad/temor, con grupo de apoyo, problemas convivenciales, amantes de actividades de riesgo, amigo de películas y videojuegos violentos, dificultades familiares.

Se confirma en este estudio que algunos agresores lo son como resultado de procesos de victimización vividos en otras etapas de su vida bien sea en la propia familia, en el vecindario y/o en cursos anteriores o por condiciones propias de los conflictos sociales y políticos que vive nuestro país.

Quienes asumen el papel de testigos se ubican en los roles descritos en el círculo del bullying de Olweus: seguidores del agresor, defensores de las víctimas, indiferentes y los indecisos a la hora de actuar. En algunos testimonios se valora el papel mediador de las mujeres en los conflictos de los varones lo que contrasta con la agresividad que se nota en sus propios conflictos (rasguños, arañazos mechoneadas, insultos).

Este estudio permite enfatizar en que el papel de los testigos no toma únicamente forma pasiva, como meros observadores. Las intervenciones que se propongan para afrontar el problema deben ser integrales y abarcar a todos los actores, incluyendo a los testigos, quienes parecen ser los más



invisibilizados en las incipientes estrategias de intervención para la prevención de la intimidación escolar.

Por las respuestas sobre el papel de los educadores se percibe que los estudiantes desearían una presencia mas activa que contribuyera a evitar estas situaciones; 34% considera que los profesores no hacen nada sino observar, resultados que difieren del estudio de Olga Hoyos en Barranquilla en el que los estudiantes manifiestan con mayor incidencia que los profesores intervienen para detener la situación de maltrato. No obstante todos los alumnos entrevistados manifestaron haber acudido a los profesores en busca de apoyo, encontrando respuestas positivas a sus requerimientos, sobre todo aquellos que han superado la situación. Es necesario, que las instituciones educativas promuevan actividades informativas acerca de las dinámicas del fenómeno de la intimidación con el fin de concientizar más a los docentes y generar en ellos actitudes que ayuden a prevenir y/o detener este tipo de situaciones.

*“Los Estados Partes se asegurarán de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada.” (CDN. Art. 3 – 3)*

Al indagar por las causas o razones que según los actores daban origen a la intimidación, se encontraron respuestas diferentes según el papel que ocupan en la dinámica de la misma. Las víctimas respondieron identificando el fenómeno como una situación normal de la vida escolar y por broma los agresores justifican sus comportamientos con argumentos débiles como “porque me provocan” , “porque me mira mal” , “porque me cae mal” .El hecho de que las respuestas con mayor incidencia, frente a las posibles causas de la intimidación hayan sido las anotadas podría ser muestra de la invisibilización del fenómeno en la escuela. Este desconocimiento por parte

de los estudiantes y docentes sobre la intimidación escolar permite su normalización como un factor más de los procesos socializadores de los estudiantes.

Precisamente las intervenciones que señalaron los estudiantes víctimas de sus educadores dan cuenta de las formas tradicionales y punitivas de intervención de los educadores, por desconocimiento del problema. En dichas intervenciones es evidente que no se afronta el problema en todo su conjunto, pues tanto testigos como víctimas quedan fuera de las medidas de intervención, que son más medida de represión. Es un hecho que los educadores en el país, apenas están abriendo los ojos al fenómeno, y aún son escasos los planes de prevención e intervención.

Al igual que en otros estudios se ha encontrado cómo se le resta importancia a las conductas de intimidación, aduciendo que son sólo manifestaciones de juego o broma, como se notó en el estudio.

Por ello urge intervenir con estrategias claras y participativas que permitan enseñar a los niños, niñas y jóvenes que las formas de agresión por las que se expresa la intimidación escolar no son un juego, ni son bienvenidas en las escuela; al contrario hay que enseñar que son conductas indeseables para los colectivos humanos.

Es un hecho que urge la formulación de políticas públicas que orienten a las escuelas y los maestros en la formulación de estrategias que visibilicen el fenómeno en nuestro contexto, para luego educar a las comunidades educativas en la forma de prevenir la intimidación escolar o intervenir en caso de la ocurrencia del fenómeno en sus múltiples formas.

La escuela, por el rol fundamental e indelegable que desempeña en el desarrollo infantil, debe ser el lugar por excelencia para liderar la promoción y defensa de los derechos de la infancia, así como la institución atenta a detectar a tiempo su posible vulneración. Es un papel fundamental pues permite abordar las situaciones de agresión y maltrato a tiempo, de manera

preventiva, favoreciendo el crecimiento y desarrollo seguro de los niños, niñas y jóvenes

*“Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social (CDN. Art. 27-1)*

*A los padres u otras personas encargadas del niño les incumbe la responsabilidad primordial de proporcionar, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida que sean necesarias para su desarrollo.” (CDN. Art.27-2)*

En las entrevistas aparecen datos reveladores sobre causas inesperadas de índole socio-político. Es el caso del estudiante que manifiesta ser discriminado por sus ideas políticas no aceptadas por el resto del grupo; tipo de discriminación percibida por la víctima como una vulneración a su derecho de opinión y libre expresión. Igualmente casos de estudiantes nuevos en el curso ya sea provenientes de otras regiones y /o instituciones quienes encuentran rechazo por diferencias culturales, raciales, físicas entre otras; o quizás por ser percibidos por los agresores como potenciales rivales. Vale la pena reafirmar que las causas de la violencia en el ámbito escolar no provienen exclusivamente de factores internos de la Escuela. El estado y la sociedad deben propender por garantizar mejores condiciones de vida que promuevan entornos saludables para el desarrollo integral de las comunidades.

En el caso de los colegios estudiados se encontró que las condiciones del entorno familiar afectan notoriamente las interacciones propias de la dinámica escolar. Se percibe ausencia de uno o de los dos padres ya sea por recargo laboral o por separación. Consecuencia de esto es la falta de equilibrio en el ejercicio de la autoridad siendo en unos casos muy autoritarios o en otros laxos, así mismo se produce alteración en los roles al interior del hogar; encontrándose que hay estudiantes quienes deben asumir

roles de adulto; vulnerando su derecho a “ser niño”. En la mayoría de las familias se encontró violencia Intrafamiliar.

La intimidación escolar deja profundas huellas en la afectividad de los estudiantes generando sentimientos encontrados de menosprecio así mismo, inseguridad, rencor, deseos de venganza, impotencia, culpabilidad que tarde o temprano inciden en sus comportamientos y en la manera como ven la vida. Esta se constituye en un factor de riesgo para la sociedad en la medida en que probablemente será un adulto con pocas habilidades sociales, sino como lo han afirmado otros estudios, posible infractor de normas.

Aunque es difícil establecer una comparación con los resultados hallados en otras investigaciones, la incidencia observada en éste estudio es superior a los resultados obtenidos por estudios europeos, en especial los españoles. Esto revela, entre otros, los resultados que han tenido en esos países los programas y planes de prevención de intervención para superar el problema, situación sobre la cual aún no se ha trabajado en Colombia.

## BIBLIOGRAFIA Y REFERENCIAS

Álvarez, Gayou (2003) Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología Paidós.

Ahmad and Smith P.K. (1989) Bully-victim problems among schoolchildren, Guilford

Angenent, H. and Anton de Man (1996). "Background Factors of Juvenil Delinquency" American University Studies, Series XI, Anthropology and Sociology, Vol. 68. New York.

Avilés, J.M. (2002) La intimidación entre iguales (bullying) en la educación secundaria obligatoria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia. Tesis doctoral no publicada. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Avilés, José María. (2002a). El acoso entre iguales (bullying) agresores/as y víctimas en la escuela entre iguales. Ponencia presentada en el curso "El acoso psicológico en el trabajo, cómo sobrevivir y prevenir el mobbing" Valencia: Ponencia sin publicar. <http://www.el-refugio.net>

Avilés, J.M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI

Baldry A. and Farrington D. (2000). Bullies and Delinquents: Personal Characteristics and Parental Styles .Journal of Community and Applied Social Psychology, 2000

Baldry A. and Farrington D. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. Social Psychology of education.

Bandura, A., Grusec, J.E.& Menlove, F,L 1967. Vicarious extinction of avoidance behavior Journal of personality and social Psychology.

Bandura, Albert. 1973 Teoría del aprendizaje social  
<http://conflictoescolar.wordpress.com2008/02/10>

Belsky, J. (1980) Child maltreatment. An ecological integration. American Psychologist, 35, 320-335<

Benítez A., y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción del fenómeno. Revista electrónica de investigación psicoeducativa N° 9 vol.4 2006

Berkowitz, L. (1993). Agresión, Causas, Consecuencias y Control. Bilbao, Ed. Mc Graw Hill.

Besag, V. (1989). Bullies and victims in schools. Milton Keynes, Open University press

Bronfenbrenner, U. (1979), *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press. (Trad. Castellano: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Ediciones Paidós, 1987).

Bushman, BJ and Geen, (1990) Role of cognitive-emotional mediators and individual differences in the effects of media violence in the aggression. U. of Missouri Journal of Personality and Social Psychology. Vol.58 N° 1 156-163

Calvo Rodríguez Ángel, Acoso entre escolares identificación y prevención. Dpto. de Psicología evolutiva y de la educación. Universidad de Murcia (2004)

Caprara, G. V. , Pastorelli C.(1989) Toward a reorientation of research on aggression. European Journal of Personality, 1989 - doi.wiley.com.

Cerezo, Fuensanta. Agresividad social entre escolares. 1996, La dinámica bullying. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Cerezo, Fuensanta Conductas agresivas en la edad escolar, 1997, Madrid Ediciones Pirámide (Edición 2002)

Cerezo F. Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. Universidad de Murcia. 2001. Anales de Psicología. 2001; 17:37-43.

Cerezo, Fuensanta. (2002). La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención. Madrid. Pirámide.

Cerezo Ramírez, Fuensanta (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.

Cerezo, F. y Ato, M. (2005) Bullying in Spanish and English pupils: a sociometric perspective using the Bull-s questionnaire. *Educational Psychology* 25(4), 353-367

Chaux, Enrique (2002) Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia. *Conflictos y agresión entre niños (as) y adolescentes de Bogotá*

Chaux, Enrique, (2003) Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. Bogotá, *Revista de estudios Sociales* N° 15 (Junio 2003) 47-58

Chaux, Enrique, El programa de prevención de Montreal: lecciones para Colombia en *Revista de estudios sociales* N° 21, Agosto 2005 11-25

Chaux y otros. subsecretaría de asuntos para la convivencia y seguridad ciudadana y observatorio de convivencia y seguridad ciudadana. *Convivencia y Seguridad en Ámbitos Escolares de Bogotá D. C.* Bogotá. 2006

Chaux Bustamante y Otros. (2007) *KitPapaz para el Manejo de la Intimidación Escolar.* Bogotá.

Collell, J., y Escudé, C. (2004), Rol de las emociones en los procesos de maltrato entre alumnos. *Àmbits de Psicopedagogia*, 12, p. 21-26. (Original en lengua catalana)

Collell, J. y Escudé, C.: (2006) El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la salud.* P.9-14.

Cuevas, María Clara. *Violencia entre compañeros.* Pontificia U. Javeriana. Cali.  
<http://psicologia.uniandes.edu.co/intimidacion/paginas/Descargas/cuevas.pdf>

Davis, Flora *La comunicación no verbal.* (1976) Alianza Editorial. Madrid. Quinta reimpresión. 2002 p. 83-103

Defensor del pueblo-UNICEF (2006) Informe sobre Violencia escolar: *Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria.* 1999-2006 Madrid, 2007

Del Barrio, C., Van der Meulen, K., y Barrios, A. (2002) Otro tipo de maltrato: El abuso de poder entre los escolares. *Bienestar y protección infantil*, 1(3) 37-70

Díaz-Aguado, M<sup>a</sup> J, Arias, M. y Seoane, R. otros (2004) Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión social. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. INJUVE. Madrid

Díaz-Aguado M<sup>a</sup> José: 2006 "Del acoso escolar a la cooperación en las aulas" Ed. Pearson Educación/Prentice Hall.

Díaz-Atienza F. Relación entre las conductas de intimidación, depresión e ideación suicida en adolescentes. Resultados preliminares. Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente. 2004;4: 10-9. Rev. informática en: [www.paidopg](http://www.paidopg)

Dodge, Petit Mc Claskey and Brown (1986) in "Treatment Effect of a School Based Cognitive-Behavioral Program for Aggressive Children" Canadian Journal of School Psychology, 1997

Elton Report (1989). *Discipline in Schools*. London: HMSO.

Emery (1998) An overview of the nature, causes, and consequences of abusive family  
American Psychologist,

Esteban, Gaspar, 1999 Origen y evolución en la adolescencia de la agresividad y la violencia. (Ponencia) P.21-29 Instituto interamericano del niño. Recuperado el 19 de Abril 2008

Fast, Julio. (1971) El lenguaje del cuerpo. Barcelona

Fernández García, I. et alt. (1996). Manifestaciones de la violencia en la escuela: el clima escolar. En Educadores, revista de renovación pedagógica, 180, 35-54.

Fernández García, I. y Hernández Sandioca, I. El maltrato entre escolares. Guía para padres y Guía para jóvenes. Documentos editados por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. <http://www.dmenor-mad.es/>

Frías-Armenta, M. López, A., Díaz, S. (2003) Predictores de la conducta antisocial juvenil: Un modelo ecológico. U. Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania. Estado del Arte. En Revista de Educación, 313, 53 - 78.



García Orza, J. (1995). Violencia interpersonal en la escuela. El fenómeno del matonismo. En Boletín de Psicología, 49, 87-103.

Gaustad, J. (1992) Schools attack the roots of violence. ERIC Digest N° 63

Goff, B. & Goddard, W. 1999 Terminal Core Values Associated with Adolescent Problem Behaviors Journal article; Adolescence, Vol. 34,

Griffin, RS, and Gross, AM (2004)- Aggression and Violent Behavior, Vol. 9, no. 4, pp. 379-400. Jul 2004.

Hernández Sampieri, Roberto y otros. Metodología de la Investigación, Mc Graw Hill, 2006 p.697

Hoyos, O., Aparicio, J., y Córdoba, P. (2005) El maltrato entre iguales en colegios de la ciudad de Barranquilla: Incidencia y manifestaciones. Revista Psicología desde el Caribe, 16 1-28

Juby, H and Farrington (2001) Disentangling the link between disrupted families and delinquency British Journal of Criminology

Kohlberg, L En La psicología del desarrollo moral (1° edición 56-58)  
España: Siglo veintiuno de España editores, S. A.

Lefrancois, Guy. El ciclo de la vida, International Thomson Editores, México, sexta edición, 2000

Llorente, María Victoria, Chaux, E., Salas, L (2005) De la casa a la guerra: Nueva evidencia sobre la violencia juvenil en Colombia. CEDE Uniandes

Lotz, R and Lee, L (1999) Sociability, School experience and delinquency. Youth & Society, 31 199-223

Mackal P. Karl (1983): Teorías Psicológicas de la Agresión. De. Pirámide. Madrid

Matamala, A. y Huerta, E. (2005) *El maltrato entre escolares*. Machado Libros.

Mc Neill, D 1998 El rostro. Barcelona

Melero, J. (1993). Conflictividad y violencia en los centros escolares. Madrid. Siglo XXI

Menéndez, B. Isabel, (2006) "Adolescencia y violencia ¿crisis o patología? Gijón Asturias <http://www.wacosomoral.org>

Ministerio de Educación de Chile, Principales resultados del estudio nacional de violencia en el ámbito escolar, Santiago, sf

Monbusho [Ministry of Education] (1994). Seito Shidojo no shomondai no Genjo to

Monbusho no Shisaku ni tsuie. [The present situation of issues concerning student tutelage and measures by the Ministry of Education]. Tokyo: Ministry of Education.

Mooij, T. (1997). Por la seguridad en la escuela. En *Revista de Educación*, 313, 29-52.

Mora-Merchán, J. A. Y Ortega, R. (1995). Intimidadores y víctimas: Un problema de maltrato entre iguales. Comunicación presentada en el IV Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada, Sevilla. (pp. 271-275).

Olweus, D. (1978) *Agression in the school: bullies and whipping boys*. Washington D.C.: Hemisphere press (Wiley)

Olweus, D. (1991). *Bullying among school-boys*. En N. Canywell (Ed.), *Children and violence*. Stockolm. Akademilitteratur.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell

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

Olweus, D (2004) *Acoso Escolar, bullying, en las escuelas: Hechos e intervenciones*. Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega.

Ortega, R. (1994a). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*. 304, 253-280.

Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. En *Revista de Educación*, 313, 143-161...

Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Ortega, R y Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia escolar: Mito o realidad*. Sevilla

Ortega Ruiz, Rosario. *Víctimas, agresores y espectadores cuadernos de pedagogía* N° 391, <http://www.pensamientocritico.org>

Ortega Ruiz Rosario, y. Monks Claire. *Violencia escolar y bullying* Universidad de Córdoba, España en *Revista Información Psicológica* N° 87 (Enero- Abril 2006)

Offer, D. and Ostrov, E (1981) *The adolescent: a psychological self portrait*, Basic books. New York.

Ospina Botero, D. *Introducción al Muestreo*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Unibiblos. 2001, p. 90

Parga, Roberto. Art. *Violencia y agresividad en la niñez y la adolescencia*. *Revista 287 Boletín Interamericano del niño* OEA, Montevideo

Pikas, A. (1989). *A pure conception of mobbing gives the best for treatment*. *School psychology international*, 10 95-104

Pinheiro, Paulo Sergio. *La violencia contra niños, niñas y adolescentes*. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas. 2006

Pintus, Alicia. *Violencia en la escuela: compartiendo la búsqueda de soluciones*. En: *Revista Iberoamericana de Educación* - Número 37. OEI. Enero – Abril de 2005.

Piñuel, Iñaki, y Oñate, A. (2006) *Informe Cisneros X. Violencia y Acoso Escolar en España*.

Rigby, K. (1996) *Bullying in schools and what to do about it*. Books google.com

Rodríguez, R., Seoane A. y. Pedreira J.L (2006) *“Niños contra niños el: bullying como trastorno emergente”* en *Anales de Pediatría*, Febrero 2006 Vol. 64, N°02

Safran, Jeremy (1985). *Towards a refinement of cognitive therapy in light of interpersonal theory: I*. Theory Clarke Institute of Psychiatry, Canada University of Toronto, Canada

Serrano, A., e Iborra, I. (2005) Violencia entre compañeros en la escuela.

Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.

Slee, P. and Rigby, K. (1994) Peer victimization at school. Australian journal of early childhood. V.19

Smith, P, Definición, tipos y expansión del bullying y la violencia escolares, Goldsmith's College University of London, Traducción de Mercedes Bravo, 2005

Smith, P. K. y Sharpe, S. (1994a). Tackling bullying in your school. London: Routledge.

Smith, P. K. y Sharpe, S. (1994b). School bullying. Insights and perspectives. London: Routledge.

Smith, P. K. Morita, Y. et alt. (1999). The nature of school bullying. A Cross national perspective. London:

Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson R.F. y Liefhoghe, P.D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms, used and age and gender differences in a fourteen-country international comparison

Strauss, A. y Corbin, J (1987) Bases de la investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Primera edición en español. 2002

Strauss, Sugarman & Giles-Sims, (1997) Spanking by parents and subsequent antisocial behavior of children

Train Alan. (2003) Niños agresivos. ¿Qué hacer? Narcea S.A. de ediciones Madrid España

Tregallo Saiz Emilio "Delas razones y excusas esgrimidas por el bully para agredir a sus víctimas <http://www.el-refugio.net>

Universidad Alberto Hurtado. Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar.

[www.seguridadciudadana.gob.cl/filesapp/Resumen\\_ejecutivo\\_estudio\\_violencia\\_escolar.pdf](http://www.seguridadciudadana.gob.cl/filesapp/Resumen_ejecutivo_estudio_violencia_escolar.pdf)>.

Vazsonyi & Flannery,(1997). Initial Behavior Outcomes for the Peace Builders Universal School-Based Violence Prevention Program

Yepes, Stork, R.(1996) Fundamentos de antropología: un ideal de la experiencia humana. EUNSA, Pamplona

UNICEF Informe Mundial de violencia contra la niñez 2006

UNESCO Estudio en Brasil sobre violencia 2001

OMS Informe Mundial sobre la violencia y la salud Washington D.C. 2002

Encuesta global de salud en la escuela 2006

Declaración de Sevilla sobre Violencia, UNESCO, 1991