

**Acoso Escolar entre pares; estudio de caso sobre las experiencias de cuatro jóvenes
que hicieron parte de esta dinámica**

Proyecto de Grado

Daniel Sebastián Rosero Vela y Daniela Samboní Córdoba

Asesor de PDG

Fernando Moreno

Universidad ICESI

Programa de Psicología

“Nuestras herramientas principales en contra del acoso escolar son aquí la palabra y el diálogo; para ofrecer un espacio para pensar acerca de los malestares que subyacen en cada uno de los participantes. Inclusive, hay que señalar que la complejidad del fenómeno del acoso escolar demanda una aproximación holista del mismo, que recoja la interacción dinámica entre el clima escolar, el contexto comunitario y las relaciones familiares” (Alonso, Fuentes, Graell y Pérez, 2018).

Tabla de contenido

Resumen	4
Contextualización del problema	5
Historia y referencias del estudio que ha tenido el acoso escolar	7
<i>Acoso escolar entre pares: un problema para las instituciones educativas:</i>	<i>11</i>
<i>El cyberbullying o Cyberacoso:</i>	<i>13</i>
<i>Caso colombiano y otras investigaciones latinoamericanas:</i>	<i>14</i>
<i>Programas y modelos de prevención ante el Acoso Escolar entre pares</i>	<i>16</i>
El impacto del acoso escolar en la narrativa	18
Objetivo General	22
Objetivos Específicos	22
Metodología	22
Ejecución del modelo	24
➤ <i>Sujetos participantes:</i>	<i>24</i>
Resultados	25
<i>Caso J:</i>	<i>26</i>
<i>Caso I:</i>	<i>29</i>
<i>Caso JD:</i>	<i>32</i>
<i>Caso D:</i>	<i>34</i>
Discusión	36
□ Discusión sobre el marco conceptual del Acoso Escolar:	36
➤ <i>La facilidad de meterse con un otro más débil:</i>	<i>37</i>
➤ <i>Contexto en que se ve inmersa una institución educativa:</i>	<i>38</i>
➤ <i>La ineficiencia de los docentes y/o directivos para apaciguar o controlar estas dinámicas violentas:</i>	<i>39</i>
➤ <i>La vaga concepción que manejaban los entrevistados sobre el Acoso Escolar entre pares en su época de colegio:</i>	<i>40</i>
□ Discusión en función de la experiencia:	42
➤ <i>Lo que me pasó:</i>	<i>43</i>
➤ <i>Lo que pasaba:</i>	<i>46</i>
➤ <i>Mis pensamientos:</i>	<i>48</i>
Conclusión	51
Referencias	52

Resumen

El Acoso Escolar entre pares es, sin duda alguna, uno de los principales flagelos que tienen las instituciones educativas a lo largo del país. Gracias a este fenómeno, existe gran variedad de estudiantes que no desean continuar con su educación fundamental, así como también es el causante de que parte del alumnado que es víctima de este tenga consecuencias que pueden perdurar a lo largo de toda su vida. El presente trabajo tuvo por objetivo principal analizar las experiencias y significados sobre el Acoso Escolar entre pares, en el que cuatro jóvenes que cursaron su bachillerato en la ciudad de Cali, narraron cómo vivenciaron y experimentaron este fenómeno de violencia escolar. Para ello, y con el fin de que esta investigación sea usada para futuras intervenciones que giren en torno al tema, se usaron entrevistas en pro de tener un acercamiento a la subjetividad de cada uno de los participantes.

Pregunta de Investigación

¿Cómo se constituye la experiencia de Acoso Escolar de cuatro sujetos que han sido participantes de este?

Contextualización del problema

El Acoso Escolar entre pares es una problemática que, aunque muchos vean como nueva, ha permeado desde tiempos atrás en nuestra sociedad. En la actualidad, según un artículo de la UNESCO, se han adelantado reuniones durante el año 2021 para realizar nuevas estrategias que mitiguen el acoso escolar, entre las conclusiones se ha entendido que la problemática va más allá del ámbito escolar, se debe observar y aprehender de manera holística, es decir, comprendiéndola desde todos los sistemas que puedan configurar el acoso.

"Las recomendaciones describen una perspectiva educativa global constituida por nueve aspectos, fundamentalmente un fuerte liderazgo político y marcos jurídicos y políticos; planes y recursos pedagógicos; y mecanismos de alerta. El enfoque debe implicar el empoderamiento y la participación de los educandos; la formación y el acompañamiento de los docentes y otros miembros del personal escolar; y las pruebas de calidad y un seguimiento" (23 de marzo 2021).

Actualmente se llevan a cabo diversas acciones para acabar e ir alejando este tipo de actos de la vida y realidad de los adolescentes, niños y personas en general. Se ha logrado conocer que alrededor del 30% de los jóvenes en el mundo han sufrido acoso escolar (UNESCO, 7 de abril 2021) y ha dejado consecuencias devastadoras en su rendimientos, vinculación social, salud psíquica y física. Lo anterior permite entender a este evento cómo un hecho que aún hace parte de factores que generan malestar en la sociedad y el individuo de manera directa e indirecta, bien se leen casos como el ocurrido en Bogotá donde agredieron muchas alumnas a otra sin quedar, hasta el momento de la noticia, con seguimiento por hostigamiento (El Tiempo, 17 de febrero 2020), quedando así, de una u otra manera impunes y pasado desapercibido el suceso.

Al leer esto, sólo nos queda preguntarnos algo ¿Qué recuerdo deja la escuela? Como es sabido por muchos, es el lugar en donde se pasa la mayor parte del tiempo, y donde se descubre todo un mundo de vivencias que acarrea la niñez, la preadolescencia y la adolescencia. Estas experiencias constructoras de actos de significado, como lo dice Velázquez (2005), resultan cruciales a la hora de definir la problemática, al igual que estudiar

la repercusión que ha tenido en cada uno de los involucrados en el hecho. Después de todo, y como lo dice la definición de Bullying/Acoso Escolar entre pares de la Organización Mundial de la Salud (2002), este es un fenómeno que atenta en contra de la salud pública, así como también al derecho de la vida en la población, generando lesiones, daños psicológicos y demás repercusiones negativas para las víctimas de este. Después de todo, el Acoso Escolar entre pares da pie a que se presenten distintos tipos de malestar entre el alumnado, así como también en los centros educativos en los que este se presente, alejándolos cada vez más de ser centros que comprenden y educan a los estudiantes. Para esto, es vital comprender que existen distintos tipos de violencia escolar, para que, de esta forma, se pueda facilitar un acercamiento al problema y, consecuentemente, una táctica o método que ayude a mitigar o disminuir este tipo de dinámicas violentas que poco a poco están ganando más y más terreno en nuestra sociedad.

Así pues, con el fin de tener un mayor acercamiento a la realidad subjetiva no sólo de las víctimas del hecho sino, también de los victimarios y observadores de esta dinámica violenta, el presente trabajo no busca construir preguntas iniciales a la espera de que los participantes se acogieron a éstas, como tampoco se interrumpir el diálogo fluido en pro de encontrar un direccionamiento específico; esta es una acción totalmente colaborativa y activa por parte del participante, en donde la conversación se privilegia como primer y único método de búsqueda para dar con una experiencia subjetiva del fenómeno de violencia escolar lo más allegada que se pueda, permitiéndole tomar un rol de espectador de sus propias vivencias. Es por esto que, por medio de las entrevistas narrativas con preguntas semiestructuradas, la realidad del sujeto con el que “dialogará” se encontrará presente en cada uno de los datos recolectados.

Historia y referencias del estudio que ha tenido el acoso escolar

Fue a mediados de 1980 que Dan Olweus, profesor e investigador en psicología de la Universidad de Bergen, acuñó por primera vez la palabra “Bullying” para referirse a las manifestaciones violentas entre pares que toman a las instituciones educativas como escenario principal (Olweus, 2004). Sin embargo, al hablar de *violencia en el ámbito escolar*, no es de extrañar encontrarse con personas, contando también aquí a los directivos procedentes de las mismas instituciones educativas, que asimilen esta problemática a peleas evidentes, robos e incluso destrozos a las instalaciones.

Al ser un fenómeno que se viene produciendo en diversos países alrededor de todo el mundo (Avilés, 2003), el cual también ha acarreado diversos y ricos estudios en cuanto a la delimitación del fenómeno, no son pocas las entidades que han llegado a crear medidas cautelares y preventivas respecto a esta problemática de salud pública (Musalem y Castro, 2015, pág. 14). No obstante, ¿A qué nos referimos al hablar de Bullying o Acoso Escolar entre pares? Es más, ¿Qué raíces tienen estos términos? Siendo un término derivado del inglés, es pertinente descomponerla en partes. Al descomponer la palabra “Bullying” se puede encontrar que “Bully” quiere decir matón o bravucón (Avilés, 2003) y, a su vez, la terminación “ing” lo cual refiere a una acción continua en el tiempo. Por consiguiente, el Bullying, también llamado *Acoso Escolar entre pares* en el vocablo español, son aquellos comportamientos violentos de hostigamiento o persecución de parte de un estudiante, o grupos de estudiantes, a otro que se encuentra en una posición de indefensión.

Desde la definición de la OMS, el Acoso Escolar entre pares, el cual atenta en contra del derecho de la salud y la vida de la población, se refiere al uso de la fuerza o el poder físico, en pro de la amenaza, ya sea en contra de un grupo o una persona en particular, generando lesiones, daños psicológicos y otras consecuencias a la víctima (OMS, 2002). Sin embargo, no se puede empezar a hablar de un fenómeno de esta índole sin dar a conocer, desde una perspectiva global, sus características. Así pues, según lo expuesto por Avilés (2003) en su escrito *Bullying: Intimidación y maltrato entre el alumnado*, estas son:

1) Una situación puede ser catalogada como Bullying cuando existe una víctima (En posición de indefensión) que es atacada por uno o más abusadores, pertenecientes al mismo alumnado.

2) Se deja ver con claridad la posición desigual de la víctima ante el acosador, sea esta de índole social (Poder de grupo) o física (Donde el grande ataca al pequeño o denominado como “débil”).

3) Asimismo, y en señalamiento a la génesis de la palabra, las conductas agresivas deben darse de forma repetida durante el tiempo (Olweus, 1998). Después de todo, el acoso escolar entre pares no sólo provoca un dolor en el momento inmediato del ataque, sino que este se mantiene en la víctima, haciendo que sea propensa a futuras agresiones (Avilés, 2003).

Cabe destacar que esta problemática prevalece mayormente entre grupos que han compartido mucho tiempo juntos — Tal es el caso de estudiantes que llevan toda una vida escolar en la misma institución educativa—, haciendo que las víctimas de dichas conductas violentas tengan poca o nula posibilidad de evitar a sus verdugos (Björkqvist, Ekman y Lagerspetz, 1982). Comúnmente, estas manifestaciones violentas entre el alumnado hacen presencia cuando los adultos, ya sean pertenecientes a la institución o ajenos a esta, se encuentran lejos, o sólo frente a aquellas personas que muestran indiferencia ante los actos (Davis, 2008 y Avilés, 2005).

A continuación, se dará una breve descripción de los roles involucrados en las dinámicas de acoso escolar con el fin de tener una mejor comprensión del fenómeno:

- ✓ **Agresores:** los “agresores” se distinguen de entre los demás por la provocación intencional a sus compañeros de clase y, en algunas ocasiones, también con profesores u otros adultos de la institución. Estos se caracterizan mayormente por su necesidad de poder, así como también su impulsividad ante las diversas situaciones y el goce que sienten ante una situación de control (Olweus, 1998). Así pues, estudios posteriores (Olweus, 1998 y Ortega, 1994) muestran que, en su mayoría, los agresores que usan la violencia física son varones. Por su lado, de una forma menos evidente y sutil, las mujeres usan más las agresiones psicológicas para dirigirse a sus víctimas (Smith y

Sharp, 1994). No obstante, los roles en esta dinámica violenta han cambiado a través de los años.

- ✓ **Víctimas:** al igual que en los “Agresores”, también hay distintos tipos de “víctimas”. Existen las “víctimas pasivas o sumisas”; estudiantes que son, en su mayoría, ansiosos e inseguros, mismos que sostienen conductas prudentes y tranquilas en el aula. Su naturaleza sensible les permite tener sentimientos de desesperanza ante su situación de acoso, así como también baja autoestima e incapacidad de defensa. Dan Olweus (1998) dirá que, es por esta misma naturaleza pasiva que, irremediamente, son más propensos a recibir burlas, amenazas o, en general, acoso, de sus mismos compañeros de clase.
- ✓ **Espectadores:** son estudiantes que sólo se limitan a cumplir su rol de espectadores dentro de esta dinámica. Observan el acto de intimidación hacia sus compañeros, pero no hacen nada para intervenir ante el mismo. Esta actitud pasiva puede deberse a la propia indiferencia sobre los problemas de esta índole o al miedo de convertirse en la próxima víctima (Cerezo, 2009 y Díaz, 2001). De acuerdo con Olweus (1998), la falta de apoyo por parte de otros estudiantes hacia las víctimas radica en la gran influencia que tienen los agresores sobre todo el grupo. Los “espectadores” también pueden ser catalogados como “agresores pasivos”, ya que, al no tomar la iniciativa de frenar la dinámica y continuar con la exclusión social de la víctima, indirectamente ayudan a que la agresión continúe (Olweus, 1998).
- ✓ **Observadores agresivos:** son aquellos que inician, en su mayoría, como espectadores del acoso estudiantil. Sin embargo, además de no hacer nada para frenar las dinámicas de violencia, este tipo de observador las alienta y provoca, dando pie a que la situación se siga repitiendo. En algunas ocasiones también se convierte en un agresor activo dentro de la dinámica de acoso (Díaz, 2004).
- ✓ **Observadores asertivos (en pro de la víctima):** Se trata de aquel observador que intenta, con o sin resultados positivos, ponerle un alto al acoso que sufren sus compañeros (Cano, 2018). En su mayoría, alientan a otros a detener el acoso, o acuden a las autoridades pertinentes para que hagan acto de presencia y los ayuden a solucionar el conflicto (Díaz, 2004; Defensor del Pueblo, 2000). Por lo general; este

actor es un estudiante que goza de una considerable popularidad en el aula, por lo que no siente el mismo temor del Espectador a ser intimidado (Garaigordobil, 2010).

Como se puede entrever en esta breve mención de los roles involucrados en esta dinámica violenta, las consecuencias del Acoso Escolar no van encaminadas únicamente para las víctimas, en las que recae la mayoría de veces las repercusiones más desastrosas de esta dinámica, generando no sólo estrés y altos niveles de ansiedad, al igual que la formación de posibles dificultades escolares y una negativa ante la idea de regresar al aula de clases (González y Arias, 2014: 13), sino también para los demás involucrados en la dinámica. Por ejemplo, los agresores, quienes tienden a adquirir aprendizajes erróneos sobre cómo conseguir los objetivos que se plantean. Olweus (1998) dirá que el agresor, al poseer un temperamento agresivo-impulsivo, puede tener pocas “habilidades” sociales para comunicar y negociar sus deseos desembocando en falta de empatía por el otro. Sus acciones repetitivas y desgastantes para la víctima, son actitudes reforzadas por los demás miembros del grupo, posibilitando la existencia de conductas delictivas en el futuro (Avilés, 2003). En cuanto a los espectadores o agresores pasivos; esto también supone un aprendizaje sobre cómo tomar un rol ante las situaciones de injusticia (Avilés, 2003), haciendo que pierdan empatía por los afectados a medida que se van acostumbrando a presenciar este tipo de actos.

En la década de los 80's y 90's muchos países fuera del norte de Europa iniciaron investigaciones sobre la violencia escolar. Un ejemplo clave de esto son los trabajos de Smith y Sharp en Inglaterra (1994), los estudios psicológicos de las conductas agresivas por la española Cerezo (1997), o los “intentos de coger el toro por los cuernos” (Debarbieux, 1997:79) realizados en Francia por parte de Debarbieux. El último incursiona investigaciones y analiza otras emergentes, encontrando que la violencia presente en las instituciones educativas de su época resultaba ser reactiva, es decir, dentro de ellas ocurren eventos que son consecuencias de factores ligados a los espacios y contexto que el alumnado habitaba, en su mayoría, producto de falta de civismo (Debarbieux, 1997). De esta manera, personas como Heinemen, Olewus, Smith y Debarbieux fueron algunos de los primeros en abordar un problema que solía ser desestimado, e incluso negado, de formas evidentes (Debarbieux, 1997).

• **Acoso escolar entre pares: un problema para las instituciones educativas:**

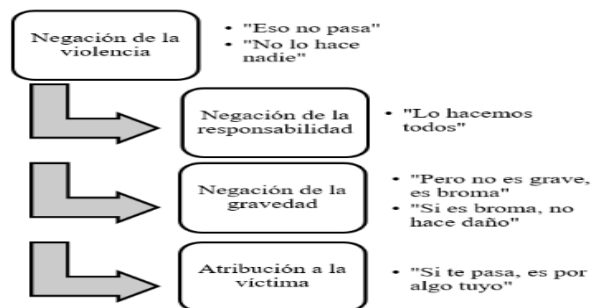
Las instituciones educativas, aparte de ser el segundo lugar en donde los estudiantes pasan la mayoría de su tiempo, son espacios que deben fomentar ambientes de aprendizaje, apoyadas con la ausencia de perturbaciones y la creación de nuevos y sólidos lazos sociales que puedan ayudar a los niños y jóvenes en su proceso de formación, generando lógicas de poder y de reproducción del imaginario preestablecido en la sociedad (Ministerio de educación, 2015), pudiendo ser tomada o no por el estudiante como una experiencia positiva o negativa dependiendo del ambiente que se logre formar entre el mismo estudiantado en el contexto educacional, ya que, si bien hay espacios en los cuales los estudiantes se sienten respetados en su individualidad, también hay otros que producen estrés, irritación, falta de motivación o apatía, a modo que asistir a él sea considerado como un castigo (Ascorra, Arias y Graff, 2003).

En las últimas décadas el Acoso Escolar ha sido estudiado en pro de las repercusiones que pueda tener en el ámbito educativo, logrando así una creciente atención por parte de toda la comunidad académica al considerarlo como otro de los malestares que aquejan y ponen en riesgo la estabilidad de nuestra sociedad (Calderon. E, Rojas. M, Durán. M, Amador. L, 2014). Después de todo, uno de los principales flagelos que enfrentan las instituciones educativas alrededor del mundo radica en las conductas violentas que sostienen sus mismos estudiantes (Huertas, 2010), afectando de forma negativa en el aprendizaje colectivo de los miembros de la institución (Olweus, 1983) consiguiendo consecuencias a corto y largo plazo en la vida personal, lo anterior se evidenció en un estudio descriptivo que tuvo lugar en dos escuelas de Chile, encontrando que a los estudiantes les agrada ir a la institución educativa, pues la consideraban un lugar al que se acude a aprender, sin embargo, estos no se encontraban conformes con la violencia y el desorden que sus mismos compañeros traían al aula (Valderrama, Perez, Diaz y Toruella, 2007).

Estas conductas de violencia también generan tipos de relaciones dentro del aula de clase “*con alumnos que destruyen, ayudan, compiten, colaboran, envidian, apoyan, obstaculizan, estimulan, humillan, protegen, lastiman, curan, aman, traicionan, alientan, critican, acompañan, abandonan, comprenden, tensan, respetan, deshonran, aconsejan,*

confunden, aíslan, acogen, etcétera” (Velázquez, 2005. Pág 742). Este tipo de relaciones gestadas no son invariables, al contrario, mutan y restablecen las dinámicas dentro de un aula de clase o en torno a un estudiante pues la “violencia es uno de los acontecimientos que todo lo invade” (743). Con lo anterior se entiende que la violencia escolar no solo se mantendrá dentro del aula de clase, al contrario, podrá ser un fenómeno con ramificaciones que pueden extenderse e “infectar”.

En contraste de países, en España, Postigo, Schoeps, Ordóñez y Montoya-Castilla (2019) llevaron a cabo un estudio de índole cualitativa que tenía por objetivo analizar el fenómeno del acoso escolar entre pares. Entre los hallazgos, se encontró que los adolescentes manejan en su discurso cuatro principios de negación básicos: “negación a la violencia”, “negación de la responsabilidad”; “negación de la gravedad” y “atribución a la víctima”.



Fuente: Postigo. S, Schoeps. K, Ordóñez. A. y Montoya-Castilla. I (2019)

El esquema expresa la transición discursiva que se obtuvo, de la mayoría de participantes, a medida que avanzaba la aplicación de la prueba. Se refuerza con esta información la idea de entender al acoso como un hecho producto de la habituación de conductas violentas en la sociedad que, dicho de otro modo, entiende al Acoso Escolar entre pares y su invisibilidad en la sociedad como un hecho debido a la misma normalización en los otros espacios donde se relacionan y crecen los individuos (Postigo et. al, 2019; Calderon, et. al., 2014; Paredes et. al., 2008). Y es que, como lo sostiene Montero (2008), esta normalización de la agresión escolar resulta una vía *“para hacer admisible lo inadmisibile, para internalizar una cultura institucional que admite, resignifica y reproduce la lucha, la*

agresión, el control y la competencia como un modo de ser en el mundo y de ejercer el poder al relacionarse con el otro” (Ghiso y Ospina, 2010, pág 552).

Aunque las repercusiones negativas de dicha problemática han llevado a la sociedad a considerar este fenómeno como un problema de salud pública, debido a su prevalencia y afectaciones (Musalem y Castro, 2015), se ha corroborado que existe una tendencia bastante marcada a “naturalizar” el acoso estudiantil entre pares. Directivos, profesores y padres de familia no consideran la exclusión social y el maltrato verbal como factores desencadenantes de consecuencias negativas a futuro (Collell y Escudé, 2006). Al dejarse de lado la verdadera importancia que tiene el fenómeno, se contribuye implícitamente a que estas dinámicas violentas se sigan manifestando en el aula, reforzándose cada día con mayor intensidad (Cano, 2018).

- **El cyberbullying o Cyberacoso:**

Hasta el momento, se ha hablado del acoso escolar como tradicionalmente se lo conoce; siendo este una forma de hostigamiento presencial. No obstante, los tiempos han cambiado, trayendo consigo la rápida evolución de los medios de comunicación y sus constantes repercusiones en la sociedad que conocemos. El cyberbullying o Cyberacoso se mueve en el mismo marco de las conductas de agresión, dándose a entender como la agresión intencionada e intimidación continua a través de la red, arrojando como resultado un notable desbalance de poder entre el agresor — Que muchas veces permanece en el anonimato — y la víctima (Olweus, 2012; Tokunaga, 2010; Vivolo, Martell, Holland y Westby, 2014). En este sentido, para ser partícipe de esta emergente dinámica de acoso sólo basta con tener algún dispositivo que cuente con acceso a internet, diferenciándose del bullying tradicional por exponer a la víctima a un número elevado de espectadores que, si bien pueden no inmiscuirse en la problemática, tienen un acceso casi total para acrecentar la problemática (Slonje, Smith y Frisé, 2013).

Las víctimas de CB sufren el mismo o incluso mayor daño psicológico debido a que la información lesiva está disponible para todo el mundo las 24 horas del día, los acosadores con frecuencia son anónimos, el proceso de victimización es continuo e inevitable, la mayoría de las veces es muy difícil

eliminar el material publicado y suele estar accesible de forma pública durante largos períodos de tiempo. Los adolescentes suelen ser reticentes a hablar con los adultos sobre el abuso que están sufriendo debido al trauma emocional... o la preocupación porque se les restrinja el uso de internet o del teléfono móvil.

(Garaigordobil, 2011. Pág 245).

Existen dos modalidades cruciales a la hora de hablar de cyberbullying: **1)** la primera de ellas, actúa como reforzador de un acoso escolar que viene dándose con anterioridad en el aula de clases, ya sea porque el matoneo tradicional deja de ser efectivo contra la víctima o poco atractivo para los demás participantes y **2)** el acoso entre iguales que comienza a partir del uso de las TIC's, presentándose, muchas veces, sin antecedentes o motivo aparente. A pesar de que es una problemática que se viene estudiando las últimas dos décadas del siglo pasado, la literatura sobre esta aún es escasa, acarreando un desconocimiento en gran parte de las consecuencias que tenga en la vida de los estudiantes involucrados en el acto (Hernández y Solano, 2007).

• **Caso colombiano y otras investigaciones latinoamericanas:**

En 1998, Rodrigo Parra-Sandoval, sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia, se planteó cuestionamientos sobre el papel que tomaba la escuela como espacio de saber y formador de nuevos ciudadanos que profesan la democracia y paz en nuestra sociedad, llegando a la conclusión que gran parte de las instituciones colombianas no constituyen más que un centro problemático que imposibilita su verdadero propósito, posibilitando en gran medida la violencia entre los mismos alumnos e, incluso, entre estos y los docentes de la institución educativa (Parra, González, Moritz, Balandón y Bustamante, 1998).

Años más tarde, Enrique Chaux (2011), uno de los pioneros de las investigaciones sobre el acoso escolar entre pares en Colombia, dirá que en nuestro contexto la investigación de este fenómeno de violencia escolar puede resultar difícil, ya que, tanto en Colombia como en otros países de América Latina, la violencia es una práctica cotidiana. Esto se puede

evidenciar en el estudio llevado a cabo por Calderon, Durán, Rojas y Amador (2014), el cual tenía como objetivo principal analizar la convivencia de los adolescentes en sus dinámicas de poder. Los investigadores encontraron la existencia de tipos de liderazgos que afectan las relaciones en tanto dominaban y sometieron a otros con juicios como “son débiles” — Refiriéndose a su apariencia física —, relacionando estos fundamentos con la forma en la que se les enseñaba, desde el hogar, nociones como el respeto y aceptación de sus iguales (Calderon. E, Durán. M, Rojas. M y Amador. L, 2014).

Debatiendo lo encontrado por Chau, otros investigadores latinoamericanos, tales como la de la brasileña Miriam Abramovay (2002), aportan al conocimiento del problema. En el año 2002, Abramovay concluyó que, aunque sea difícil separar lo que pasa en el contexto en que se ve inmerso la Institución educativa y el Acoso Escolar entre pares, no es correcto relacionar directamente lo que ocurre en el barrio — Hablando aquí de temas como las pandillas y el vandalismo — con el Acoso Escolar entre pares. Por el contrario, concluye que tendrían que analizarse las dinámicas violentas que se dan en otras esferas de la vida cotidiana del alumnado, para así poder atenuar y delimitar mejor los factores que pueden o no fomentar el conflicto (Abramovay, 2002). Su conclusión es apoyada también por la uruguaya Nilia Viscardi (1998), quien encontró conjeturas similares al entender esta problemática como un inevitable consecuente de la incivilización que se viven en muchos sectores.

Siguiendo esta misma línea, el grupo de María Paredes, Martha Álvarez, Leonor Lega y Ann Vernon publicaron su estudio titulado “Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “Bullying” en la ciudad de Cali” (2008), que tenía como finalidad la identificación del fenómeno de Acoso Escolar teniendo en cuenta la edad, género y estrato socioeconómico, realizaron hallazgos como el hecho de que el 43% de los participante pertenecientes a ambos géneros y a todos los estratos socioeconómicos han realizado alguna agresión ocasional y no le han dado la atención requerida a reflexionar sobre sus actos, puesto a que esto ha sido en presencia no sólo de otros estudiantes al igual que ellos, sino también de los docentes a cargo y algunos directivos, dando pie así a que este tema se haga rutinario e invisible entre el alumnado (Paredes, Álvarez, Lega, y Vernon, 2008). Por su parte, un estudio llevado a cabo en Bogotá por contreras, encontró principalmente cuatro variables que facilitan la conducta

agresiva en los estudiantes: el negativismo de la madre, el temperamento explosivo del chico, la permisividad materna y los métodos disciplinarios utilizados por los padres — O tutores — con el fin de infligir un castigo físico y trato rígido a sus hijos e hijas. Comúnmente, las causas que provocan el acoso escolar entre pares suelen aparecer en la vida personal y familiar de los involucrados, donde el agresor se ve a sí mismo como alguien superior al resto, o donde la víctima es alguien con poca capacidad para responder ante las agresiones (Fernández y Ruiz, 2009).

Por otro lado, en el año 2010, Ghiso y Ospina llevaron a cabo una investigación en Medellín que tenía como propósito principal caracterizar la intimidación y el acoso entre escolares desde la voz de los mismos estudiantes. Desde un enfoque hermenéutico/crítico, observaron las representaciones sociales que poseían los sujetos con respecto a la intimidación y maltrato entre escolares. Los resultados evidenciaron que, dentro de los grupos involucrados en el acoso a la persona, se aceptaban y/o difundían razones para tratarlo violentamente, mientras que la víctima mostraba defensas como el ausentismo escolar, responder con violencia frente a sus agresores o, en casos extremos, el suicidio (Ghiso y Opsina, 2010).

- **Programas y modelos de prevención ante el Acoso Escolar entre pares:**

Podemos observar, entonces, cómo existe todo un sistema dentro de lo que llamamos acoso escolar, mismo que se relaciona con factores que establecen principios y valores dentro del sistema social, ayudando a crear concepciones y diferentes versiones de los hechos. Asimismo, resulta importante mencionar las diferentes intervenciones y prevenciones que se han realizado con el fin de abarcar y actuar sobre esta problemática y sus efectos en los involucrados. En la revisión bibliográfica realizada por Carolina Hamodi y Leire Jimenez (2018), mencionan la existencia de programas y/o actividades realizadas con el fin de tratar este fenómeno en adolescentes:

<i>Programas y modelos de prevención</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Hallazgos o conclusiones</i>
--	-----------------	---------------------------------

<p>Programa de prevención en Montreal, de Richard Tremblay y Frank Vitaro (Chaux, 2005).</p>	<p>Prevenir el desarrollo de comportamientos violentos en las personas a través de la generación de habilidades sociales (Con respecto a la época).</p>	<p>Entre los hallazgos más importantes se menciona un menor índice de “delincuencia” en los participantes de la intervención, menor índice de pertenencia a pandillas, menor índice de consumo de sustancias ilícitas. El 50 % de los participantes en el programa se graduaron, porcentaje mayor al perteneciente al grupo de control.</p>
<p>Programa KiVa; Kiusaamista/Contra el acoso escolar (Instituto Iberoamericano de Finlandia; Embajada de Finlandia, 2015).</p>	<p>Programa de prevención que busca realizar seguimiento hasta fuera del contexto escolar generando conciencia del acoso escolar y lo que se puede realizar para intervenir con el acompañamiento en el aula, uso de material audiovisual o a través del uso de TIC's y Softwares interactivos.</p>	<p>Permitió generar relaciones de manera “pacífica” y constitutiva, a través del modelo de asignar tareas que requieran responsabilidad (Hamodí y Jimenez, 2018).</p>
<p>Programa de España “Tutoría Entre Iguales”.</p>	<p>A través de la delegación de tutores, entre profesores y alumnos de grados superiores, se generan acompañamientos</p>	<p>Se demostró entre los grupos, reproduciendo modelos de ayuda integración e inclusión. Se menciona que la</p>

	para los alumnos de grados inferiores.	sensibilización es un factor clave para la promoción de la convivencia.
Modelo de prevención “aprendizaje cooperativo” (Hamodi y Jimenez, 2018).	Busca la integración y cohesión grupal a través de tareas.	En el colegio Ártica, en Madrid, este sistema permitió la interacción e influencia recíproca entre los integrantes del equipo (Cooperativa de Enseñanza José Ramón Otero, 2018). En la escuela Acuaria, en Chile, se optó por este modelo desde actividades lúdicas como lectura, ajedrez, entre otros, supervisadas por profesores y logrando disminuir las conductas violentas en ese momento de la jornada escolar (Díaz, 2009)

Tabla 1: Programas y modelos de prevención de agresión escolar.

El impacto del acoso escolar en la narrativa

El acoso escolar no es un fenómeno de naturaleza lineal — Y, por ende, tampoco su estudio—, pues este depende, directa o indirectamente, del contexto en el que se dé. Para poder tener un mayor acercamiento a este fenómeno de violencia escolar, es pertinente hablar aquí de los estudiantes como los principales sujetos en cuestión, así como también de todas aquellas variables que pueden influir, en menor o mayor medida, en el comportamiento que estos sostienen dentro del ámbito escolar.

A lo largo de todo el texto, se puede apreciar una suerte de generalización de los hechos o en la caracterización de cada sujeto involucrado en la dinámica del Acoso Escolar. Sin embargo, si se recurre únicamente a lo que vendría siendo descripciones globales del fenómeno, estaría dejándose de lado, quizá, uno de los factores que más influye a la hora de reconstruir la experiencia de los participantes en dichos actos: *la subjetividad de cada una de las partes en esta dinámica de violencia escolar*. En esta medida, y entendiendo que es la narrativa sobre la propia persona la que permite echar un vistazo mucho más profundo de la manera en que el sujeto se ha visto inmerso en el mundo social (Mombberger, 2015), en el presente estudio se escuchará y dará lugar a los diferentes testimonios de los sujetos entrevistados. Después de todo, y apreciando que el papel de la narrativa no se limita a ser solamente una de las herramientas que nutren a las disciplinas humanas, se consolida que esta es una práctica a la que estamos estrechamente relacionados a partir del instante en que nos inscribimos al lenguaje, des-construyéndonos y re-elaborándonos en una cadena sin fin (Bruner, 1991). Es así que, a medida que narramos y somos narrados por otros, que se construye el lugar que se toma en el mundo; como seres sociales, al igual que el significado que le demos al día a día. Ese lugar que se toma en el mundo, como bien se puede entender, está mediado por la interpretación que los otros obtienen y emiten del sujeto.

La persona que narra se toma el trabajo de traducir lo que le aconteció en palabras. Aquí no se trabaja con un orden que se rige en base a lo cronológico u “objetivo” de los sucesos, sino que se hace una especie de apuesta a la propia lógica que brinda el sujeto, como también a la carga subjetiva que este le da a cada experiencia pasada y las diferentes configuraciones que tenga frente a estas (Arias y Alvarado, 2011). Así que, en un intento de enlazar la teoría con la práctica, y en completo uso de la narrativa como herramienta de investigación cualitativa, se buscará plasmar una parte de los diferentes pensamientos, sentimientos y emociones que le otorgan (En el pasado y presente) los participantes a las experiencias vividas, al igual que interpretaciones y versiones de los hechos que se han ido tejiendo desde el evento del acoso escolar.

Ya se ha hablado aquí de la relevancia que tiene la narrativa que cada sujeto puede elaborar, sin embargo, es pertinente echar un vistazo a las vivencias que la crean. Estas vivencias, o experiencias, se valen de un millar de sucesos que se construyen a través de la

historia, de las acciones y decisiones que le van cavando un lugar en el mundo a ese sujeto en formación. Así pues, lo llamado experiencia resulta ser también un hecho que podríamos denominar compuesto, en tanto produce una serie de acontecimientos o consecuencias que moldearán a la persona, según cómo este impacte, alterando también la forma o “naturaleza” que esa experiencia llevaba hasta el momento. Dicho en palabras de Larrosa (2006):

“Si la experiencia es “eso que me pasa”, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que “eso que me pasa”, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida” (Larrosa, 2006. Pág 91).

Como indica Larrosa, para llegar a la tan resonada “experiencia”, lo primero que se necesita es dar lugar a un “acontecimiento” por fuera de la persona en cuestión — El que no soy yo y sí otro más que yo —. Esto, también llamado *principio de exterioridad, alteridad o alineación*, se refiere a “ese algo” que pasó, qué pasará, diferente a la persona, a lo que esta es y siente en el momento (Larrosa, 2006). Por otro lado, en la transformación, se da “*un movimiento de ida, porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo... Y un movimiento de vuelta, porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo pienso, en lo que yo siento*” (Larrosa, 2006. Pág 93). En esta medida, el sujeto de la experiencia que expone Larrosa, es un sujeto que está abierto a que le sucedan diversos eventos, es vulnerable y se deja llevar por los diversos sentimientos que estos le acarreen.

Si en el Sujeto de la Experiencia se presta para que *le pasen cosas*, se puede afirmar que la experiencia siempre será de alguien (Larrosa, 2006). Por ello, lo que se muestra en el próximo principio, el de *Transformación*, es que el Sujeto de la Experiencia, al estar vulnerable ante lo que le acontece, está abierto a su propia transformación; “*a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones...*” (Larrosa, 2006. Pág 93). Dicho de otra forma, y retomando aquí el ejemplo que expone Larrosa en su texto, cuando una persona en particular, sin importar quien sea, lee un libro, esto se convierte en experiencia en la medida en que *algo le pasa* al lector, y cuando este *algo* le acontece — A él, a ningún otro —, lo está formando, con-formando, de-formando y trans-formando. Asimismo, siendo este el resultado subjetivo de la

experiencia se concluye que el verdadero efecto que tiene esta es la transformación del sujeto particular de la experiencia.

Ahora bien, ya se habló de la descomposición de dos componentes de la frase “Eso que me pasa”, en donde se reparó en el “eso” y en el “me”, sin embargo, aún hay un principio más que conformará la experiencia, el cual centra su atención en la palabra “Pasa” de la frase. Según Larrosa, la experiencia es un pasaje, un paso para crear un recorrido. Esta, sin lugar a dudas, supone una salida de sí, del uno mismo, hacía otra cosa aparte, o dicho en palabras del mismo Larrosa: *“La experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacía mí, que algo me viene o me ad/viene”* (Larrosa, 2006. Pág 94). Este, además de ser sólo un paso, también es una travesía, un pasaje hacía lo desconocido.

Así pues, la dinámica entre el sujeto y la experiencia en la repercusión y efecto sobre los mismos resulta darse de forma recíproca en la medida que confluyen, aprenden o se modifican desde lo acontecido. Hace unos cuantos párrafos se expuso cómo la mayoría de los comportamientos llevados a cabo por agresores y cómplices reforzaban ideas sobre la forma en la que se entienden las diferencias — De diversas índoles —, olvidando así algunas voces en el camino. Este proyecto está en aras de reivindicar la importancia de la experiencia del otro, al igual que una respectiva voz, con el fin de darle la dignidad y legitimidad que se merece.

Se busca entonces comprender desde las narrativas y la forma de compartirlas cómo se constituye la experiencia de acoso escolar, en esta ocasión, de cuatro sujetos que han sido participantes. El proceso realizado se llevó desde las conversaciones, dadas un en un momento específico, apoyadas del diseño narrativo y semiestructurado de entrevistas, para tener un mayor acercamiento a la subjetividad de las personas. Así pues, teniendo esto en mente, al igual que la pregunta de la cual partió la investigación, el objetivo general y los objetivos específicos de este estudio son:

Objetivo General

Analizar las experiencias y significados sobre Acoso Escolar de cuatro jóvenes involucrados en esta dinámica.

Objetivo específico

- Visibilizar la concepción que tienen los entrevistados sobre el Acoso Escolar entre pares.
- Comprender cómo se construyó la experiencia de acoso escolar en los involucrados.
- Conocer el punto de vista de los participantes involucrados en experiencias de acoso escolar entre pares y articularlo con lo teoría encontrada sobre el Acoso Escolar.
- Describir las posibles repercusiones que la experiencia de Acoso Escolar entre pares generó en diversos ámbitos de la vida del sujeto.

Metodología

Apoyados en la importancia de conocer las concepciones y procesos de las experiencias que traen a colación los participantes, se decidió optar por la entrevista narrativa a partir de un modelo de preguntas semiestructuradas con el fin de tener un acercamiento más “íntimo” con la experiencia vivida por los sujetos pues la entrevista narrativa permite combinar la historia de vida con los contextos socio-históricos para la comprensión de los sentidos que producen cambios en las creencias y valores que motivan y justifican las acciones de las personas (Junqueira, Sarubbi, Rogeiro, Rolim, Advincola, 2014).

La comprensión de la experiencia a partir de las narrativas permite no solo entender el hecho, en este caso, del acoso sino también el contexto y “realidad” que cobija a los participantes, permitiendo obtener significados más cercanos al “yo” dialógico (Caixeta, Simoes da Silva, Moreira de Lima, Santos Alves, 2017) que se construye y replantea a medida que trata y habla de la experiencia. Dentro de una investigación, teniendo en cuenta los típicos errores a la hora de llevar una entrevista, como el hecho de interrumpir al entrevistado, o no anotar ideas de sus historias — Debido a la convención que entendemos

por “contar historias” —, se puede pensar que el yo de una entrevista es uno artificial, consecuencia de nuestro método de entrevista (Bruner, 1991) pues muchas veces se cae en el error de otorgarle sentires o visiones de nuestra vivencia a la experiencia ajena. Para evitar que se generen desviaciones y manipulaciones de la anterior índole, se decidió que, a partir de las entrevistas semiestructuradas, la realidad del sujeto con el que “dialogará” se encontrará presente en los datos que se recolectarán.

Los modelos de entrevistas narrativas dan pie a la “*reconstrucción de significados en perspectiva temporal*”, pues se centran en las formas de intercambio y circulación de la memoria en una cultura (Molina, 2010. Pág 68), otorgando así vital importancia a las interacciones sociales, los cuales están sujetos a un constante cambio que va en consonancia con el punto de vista de un determinado sujeto. Por lo tanto, mediante la examinación de anécdotas referentes al Acoso Escolar entre pares se hará énfasis en cómo cada persona en particular le otorga sentido a las acciones y ocurrencias que, en mayor o menor grado, colindan directamente en sus vidas (Riessman, 1993).

Así pues, esta forma de “recolección” es la que puede resultar más fiel al proceso de construcción y vivencia de la persona cuestionada. Se menciona el hecho de resultar mejor, ya que existen diversas formas de realizar entrevistas, unas menos cercanas a la realidad del sujeto, donde resulta instrumentalizado o solamente requerido con fines individuales “investigativos”. Después de todo, entender las historias y anécdotas contadas por las personas, desde un enfoque narrativo apoyado por preguntas guías, permitirá acercarse más a los cambios que pueden presentarse cuando se ejecuta el acto discursivo sobre la experiencia.

Cabe añadir que la importancia de apoyarse con una guía de preguntas es fundamental para la ejecución de los presentes propósitos. Con esta no solo se facilita la codificación y consigna de vivencias, que podríamos denominar como cerradas o demasiado formales, sino la representación de la realidad alterna al investigador, la realidad de otro yo (O’Rourke y Pitt, Packer, 2013). Una vez obtenidos los datos, se organizaron y revisaron las temáticas en función de los cambios discursivos que presentan según los principios de la experiencia mencionada por Larrosa, ya que la codificación de las historias y anécdotas

permiten generar mayores alcances en la comprensión del contexto y experiencia de manera holística o global.

Valiéndose de la hermenéutica, los textos que resulten de la entrevista serán analizados como un hecho de interés a partir de los prejuicios, al igual que concepciones de las tradiciones y percepciones, que traigan consigo, constituyendo así las vivencias y los diálogos de las mismas (Gonzales, 2011). En este orden de ideas, lo buscado es que, a partir de las transcripciones de lo narrado en la conversación, se logre interpretar las vivencias de Acoso Escolar entre pares que narran los sujetos, para identificar los momentos donde replanteen las concepciones y percepciones de su experiencia en torno a este. Se tendrá en cuenta, entonces, momentos en los cuales denomine la persona en cuestión se hizo agente de lo sucedido, o tercero ante la situación, cuando “le ocurra” y “ocurra” una situación y demás aspectos que se van observando en su discurso, generando replanteamientos y hechos que obedezcan al modelo de los principios de la experiencia planteado por Larrosa (2006).

Ejecución del modelo

Una vez generadas las preguntas base para la conversación se decidió realizar difusión del proyecto por redes sociales, se obtuvo respuesta de diversas personas que se eligieron de manera “accidental”, es decir, se eligieron al cumplir ciertos aspectos que eran de interés para el objetivo buscado (Otzen y Manterola, 2017), como haber realizado su bachillerato en Colombia, así como también tener edades superiores a los veinte años, teniendo en cuenta que son, según la teoría, momentos donde no se presentan conductas de acoso. Al elegir los sujetos se procedió a comunicarnos con cada uno de ellos y agendar citas para el encuentro de manera virtual a través de la plataforma zoom, en donde se les pidió su consentimiento para grabar las entrevistas en pro de utilizarlas como material de estudio.

• Sujetos participantes:

J: Es un chico que vive en la ciudad de Cali, actualmente tiene 25 años y es egresado de una carrera que tiene que ver con mercadeo. También, otro dato importante que comparte J, es que se encuentra estudiando su segunda carrera, la cual ha sido todo un reto. Le gusta

caminar, montar bicicleta y jugar algunos videojuegos de los antiguos. Vive con su madre y una mascota que quiere mucho. Cuando se le pregunta qué lo motivó a ser parte del estudio, este responde que fue por un motivo altruista, ya que quería “ayudar” a quienes también son estudiantes como él.

I: Es un joven que se domicilia en la ciudad de Cali, pero nació en Popayán. Para el momento de la entrevista tenía 27 años y cursa comercio exterior. Le interesa leer etnografías por la forma que desencadena respuestas a través de argumentos, su teoría y “curiosear” para conocer. Decidió participar en la investigación por “empatía”.

JD: Así como J e I, JD hizo parte del estudio por motivos altruistas, ya que, al igual que dijo en la entrevista, él también había llevado a cabo encuestas y estudios cuantitativos, por lo que estaba a gusto con poder ayudar. JD es un chico de 20 años quien es apasionado por el deporte, aunque ahora lo toma más como un pasatiempo, pues actualmente está estudiando en una carrera que tiene otro foco en la universidad. A JD también le gusta mucho la música, vive con su madre, padre y hermano menor en una ciudad cercana a Cali.

D: El joven D domicilia en la ciudad de Cali, en el momento de la apertura de la entrevista comenta que es un universitario con 22 años, además anexa que siempre se le dificulta responder cosas sobre sí mismo. Vive con sus padres y hermanos. Comenta que sus pasatiempos favoritos son escribir, dibujar y salir a alguna parte con sus amigos. Hizo parte del estudio porque se interesó por el tema que se trataba.

Resultados

De acuerdo con el objetivo planteado, el presente trabajo pretende analizar las experiencias de los participantes del estudio por entrevista semiestructuradas, explorando así las experiencias que estos tengan con respecto al Acoso Escolar entre pares. Así pues, después de ponerse en claro el objetivo de la investigación, y compartir con el entrevistado algunas características de esta, se abre la entrevista como un encuentro amistoso entre quienes van direccionados a conocer un poco más de la perspectiva del otro.

Expliquen brevemente qué van a presentar aquí. Es decir, digan que van a presentar los aspectos más importantes de cada caso y que luego hacen una discusión de los mismos.

Por motivos de seguridad y restricción de datos personales, al igual que para poder diferenciarlos y así facilitar el relato, se nombrará a los participantes como J (Masculino), I (Masculino), D (Masculino) y JD (Masculino) respectivamente. Ahora bien, comencemos por lo encontrado con J

• **Caso J:**

Adentrándonos un poco en el tema del Acoso Escolar entre Pares, J comenta que no le gusta hablar de eso, hasta ahora, después de más de 6 años, siente cierta “aversión” al recordar aquella época de colegio. Es más, comparte que no le gustaba asistir a clases, que lo “detestaba”. Al hablar de esto tiene un sentimiento de “extrañeza” que no le permite pensar a la primera nada con respecto a esta época que lo marcó, quizá, hasta el mismo momento en que se le están haciendo estas preguntas.

Siendo ya egresado del colegio, aún pasar por al lado de este le trae recuerdos que, en su mayoría, son desagradables. Comenta que, en esos años, él sólo se dedicaba a atravesarlo caminando, ya que, en sus descansos, estaba totalmente solo, muchas veces por elección propia, pero otras veces esto era así porque le estaba huyendo a las burlas y ofensas que sus compañeros le propinaban. Sin embargo, más tarde comenta que, en un principio, le gustaba asistir a la institución, pero esto se fue deteriorando porque sus mismos compañeros decidieron “meterse” con él, haciendo que su estancia en el colegio no fuera, ni por poco, amena.

Al preguntársele directamente sobre cómo sus compañeros se “metían” con él, J se queda pensando, para luego empezar a narrar la manera en que personas que prácticamente pasaron sus años de primaria y bachillerato junto a él se dedicaban a “molestarlo”. Como se dijo antes, el grupo que se “metía” con J se conformaba por estudiantes que pasaron años de su vida compartiendo con los otros, y fue por eso, por lo longevo del tiempo, que los roles de grupo se afianzaron, haciendo que unos pasaran “un buen rato” a costa de otros.

Al término de una breve pausa, el entrevistado comenta que “no podía hacer mucha resistencia solo”, confirmando así que no existía un respaldo por parte del grupo general, o de algún observador que quisiera interponerse en la dinámica. Estaba solo, por lo tanto, era fácil para otros, que se iban uniendo poco a poco conformando así un gran verdugo, meterse con él sin que se les impusiera ningún obstáculo por delante. No obstante, J reconoce que esto se debió a que tal vez los observadores preferían no entrar y detener estas dinámicas para estar a salvo de convertirse en víctimas de AE.

J comenta que las víctimas de AE eran una minoría, existiendo sólo tres personas en las que esto se concentraba, y aunque los directivos y docentes presenciaban este tipo de dinámicas, no hacían nada al respecto más que condicionar a los estudiantes con castigo que no representaban una verdadera carga. L afirma que, probablemente esto se debía a que “había sencillamente gente demasiado difícil de tratar”, por lo que los directivos de la institución mostraban una cierta debilidad para controlar y mitigar dinámicas como el AE entre sus mismos estudiantes. Se puede decir, entonces, que existía una suerte de normalización de estas dinámicas, haciendo que, inevitablemente, para J el ambiente escolar no fuera propicio para aprender, pues “no encontraba ninguna manera de estar tranquilo”.

Con respecto al aspecto social, J comenta que no tenía “amigos” en el colegio, ni en los lugares que residía. Afirma que “tenía unos compañeros con los que medio me llevaba bien”, pero nada fuera de eso. Asimismo, hace una breve pausa al confesar que se autolesionaba para tener una “excusa” y no asistir a clases, al menos por un día o dos. Sin embargo, no sólo empezó a “meterse” con él mismo para descargar la ira y frustración que sentía a base del AE, sino que, al encontrar que su mascota estaba en una posición de indefensión en comparación a él, hablando aquí de los roles de poder, empezó a “meterse con ella”, reconociendo con pesar que esto causó que le tuviera “miedo” hasta el final de sus días.

Aunque J era una víctima notable de AE, no le comentó nada de esto a sus padres, quienes él veía como su apoyo y fortalecimiento, hasta ya pasado un tiempo. En conjunto con J, se pudieron identificar tres factores fundamentales para esto; Económicas: entendía que sus padres estaban haciendo un “esfuerzo” para lograr que asistiera a esa institución; Vergüenza: J admite que “no quería reconocer que eso a mí me estaba pasando” y

Aislamiento: al sentirse “aislado” por el grupo que el salón representaba para él, se sintió aislado en otros ámbitos de su vida, como en el familiar.

Si bien todo el acoso que sufría J era algo palpable, este comenta que no se dio cuenta de la forma en que sufría a raíz de esta dinámica sino hasta grado 11 de bachillerato, donde, al ya interiorizar que no podía enfrentar al grupo para cambiar esta dinámica, habló con los directivos correspondientes para que lo movieran de salón. Desde ese momento, al estar inscrito en otra aula, supo que “se puede vivir diferente”, sin intimidaciones ni acoso por parte de sus compañeros. En esta medida, J decidió “cambiar de actitud” con respecto no sólo al ámbito escolar, sino a su vida en general. Con esto, él pudo reconocer que el AE fue algo que era parte de su historia y, por lo tanto, que lo movilizó, cambiando su perspectiva. De igual forma, al tomar esto en cuenta, pudo comentárselo a sus padres, quienes representaron un gran apoyo.

Así pues, se le pregunta, de nueva cuenta, la noción que maneja de Acoso Escolar entre pares, a lo que este responde que es la acción de reírse, molestar o burlarse de otro que está en una posición de indefensión ante el victimario. Logra identificar, también, que las víctimas de AE pueden llegar a sentirse “terrible” ante estos actos violentos, asimismo, J reconoce que él cedió ante el acoso, que no se defendió, dejando de esta forma que este creciera hasta el punto de convertirse en un problema que repercutió negativamente en su vida cotidiana.

Del mismo modo, se le pregunta directamente “¿Tú crees que tus compañeros tenían una idea clara de lo que estaban haciendo?”, a lo que J se encoje de hombros y reconoce que no creía que sus compañeros, principalmente quienes acosaban a otros, tuvieran una noción muy clara de lo que era AE. Debido a esta pregunta, relata un encuentro que tuvo con uno de sus ex compañeros de clases, quien se disculpó por lo que hizo en la época de colegio, pues en ese momento no tenía una noción muy clara que le dijera que sus acciones repetían negativamente en el otro. Ante esto, J comenta que “Verlo no era tan desagradable como yo me acordaba”, dejando aquí a la vista el debate que llevó en ese momento entre su antigua posición de víctima en el AE y su actual rol de estudiante universitario.

Para concluir la sesión, el entrevistado comenta que, a su parecer, este tipo de dinámicas se contrarrestarían si se educa a los estudiantes sobre ellas, para saber la noción de lo que es AE y el daño que puede causar no sólo en el momento, sino a futuro en la vida de quien lo sufre con el rol de víctima, ya que, debido al AE, y en su caso personal, J comenta que tuvo que pasar por un “constante cambio” para saber qué era lo que podía hacer por él y para él.

• **Caso I:**

Para tratar la temática del acoso se toca primero su experiencia en el colegio. Se considera “indisciplinado” y que hacía parte de un grupo que siempre tenía problemas de indisciplina. Recuerda este periodo como una época “bacana”. El Acoso Escolar es algo que a I “lo conflictúa”, pues no concibe a este como un acto de violencia sino una etapa ubicada entre la preadolescencia y adolescencia que le ayuda a forjar el carácter, o dicho en sus mismas palabras: *“Es un tema hormonal y de formas de ser. Si la persona es “emotiva hacia afuera” entonces va a concebir esos actos cómo Bullying o acoso, pero si la persona no se considera una persona emotiva entonces no considerara que el Bullying”*. Para I solo eran circunstancias que se daban sin ánimo de que trascendiera. Comenta que las acciones que él realizó no las llama acoso, pero entiende que algunas actitudes que tomaban en el colegio están dentro del matoneo escolar.

En los años de primaria el ambiente era muy rudo, entendía que los espacios “rodeados de máquinas” influyen en la ambientación de todo, con peleas y confrontaciones. Dentro de las experiencias narra que, en los primeros años, en primaria, una profesora les daba sugerencias de dónde estar, cómo ir con el maletín, en qué lugares del colegio tener cuidado y otros “tips” para no experimentar violencia. Esto da pie a entender que la violencia en la institución se normalizaba, I solo recuerda una ocasión donde un profesor les realizó una reflexión sobre no discriminar a una compañera que tenía una discapacidad que hacía que los otros la llamaran “coja”. También cuenta que una ocasión en donde un compañero mostró en el salón de informática un chat donde confesaba su amor por otro chico, haciendo que los del salón empezaran a molestarlo por esto. Según I, no eran “pesados”, pero se fue tornando “heavy” y llegaron al punto de encerrarlo en el baño y echarle agua. El entrevistado

comenta que no le hizo nunca nada, pero sí se considera cómplice del AE al no intentar detenerlo.

I recuerda que tuvo un profesor que “*trataba muy mal a todos*”, los “*maltrataba*” verbalmente e incluso llegó a realizar violencia física, pero algunos se cansaron y se manifestaron generando la expulsión del docente y fue ahí cuando el entrevistado comenzó a cuestionar los actos de violencia. Argumenta que ese tipo de normalización se dio también porque el colegio era industrial, y cree que por la “modalidad” la institución podía tender a la normalización de estos actos.

El entrevistado cuenta que, al cursar grado once, los asuntos relacionados a la violencia cambiaron. Notó que en su salón no eran “*igual de violentas*” que los grados once de anteriores promociones. Lo identifica en el hecho de compartir el baño con los grados inferiores sin que ocurriera ningún inconveniente, hecho que no se daba con los otros once en el pasado.

I entendía a esta “*recocha*” como algo que forja el carácter comenta que: “*porque al salir a la calle no van a tratarlo con cuidado o con cautela [...] En la calle las personas son malas y a veces uno es el malo. Esto ayuda a formar el carácter porque permite entender límites: si una persona es de carácter chocante va a hacer bullying y esto le ayudará a entender cómo medirlo*”. Menciona que estas situaciones de violencia ayudan a encontrar las herramientas para enfrentar “*el mundo*”, anexando que “*es cosa de recibir garrote en el colegio para salir más fuertecito*”. Asimismo, en medio de la entrevista se pregunta si para él estos actos de violencia han sido aprendizajes, afirma, al final de su introspección, que sí.

A pesar del reconocimiento de la violencia como un acto de preparación para el futuro, su noción sobre el AE ha variado. En un comienzo de la sesión no concibe el Acoso Escolar o Bullying como hecho, sino como algo mal llamado, pero entiende que entrarían conductas de violencia física o psicológica. I comenta que esto simplemente hace parte de “*Una etapa: que se pasa cuando se es joven*”, sin embargo, si esa conducta perdura en el tiempo, la considera como algo “*personal*”. No cree que alguien “grande”, en términos de relaciones de poder, tenga que molestar a otro, porque eso ya sería considerado, a su concepción, como un problema personal.

Según I existen tres formas de reaccionar a las conductas de acoso escolar: dejar que estas pasaran sin hacer mayor resistencia, dejar que estas te “superaran” y “dejársela montar” señalando aquí conductas de víctima que llamen a estas dinámicas. Así pues, estos tres comportamientos se hacían visibles fácilmente, lo cual permitía saber a qué personas se podía “molestar” y a qué personas estos comportamientos no les importaba. Seguido a esto, añade que las “provocaciones” se realizaban a quien demostraba aversión a las conductas, si una persona se enojaba debido a estas, entonces daba pie a que continuaran.

Por otro lado, añade que la “rudeza” es un tema muy presente para que se dé el acoso. Es algo de la edad y también ayuda a formar, lo ve más relacionado a los hombres que a las mujeres, pues no ve que haya tantas conductas de acoso o violentas por mujeres. Al hablar más de este término, I comparte que relaciona a la “rudeza” con lo violento, lo agresivo, lo cual ayuda a la formación de estas dinámicas.

En otro momento de la sesión, se le pregunta directamente sobre los factores que cree influyeron en esto, como la unión y la comunicación del grupo. El entrevistado responde que esto sí influyó, no obstante, también estaba un factor muy importante: la autoselección. Esta autoselección, la que también se puede denominar como un “acuerdo”, se presentaba cuando todos elegían a quien “molestar”.

Para I, él ya está “muy viejo” pues ha notado que en este tiempo las personas son más “humanizadas” en el sentido de entender conductas dentro de los actos violentos. Lo que ahora se le llama bullying en sus tiempos era “la recocha pesada”, la recocha que no era considerada como “graciosa” para las dos partes. Comenta que en su tiempo, “las recochas” se daban y nadie se cuestionaba si esto era correcto o no, sin embargo, siente que las nuevas generaciones se cuestionan, se preguntan ¿Por qué pasa esto?

Al finalizar la sesión, se le pregunta al entrevistado sobre formas que se le ocurran o crea que ayudarían a mitigar las conductas de acoso. Comenta que, para esto, serviría tener espacios de discusión, de diálogo, para dar cuenta de los actos como parte del AE y entender que esta es una dinámica violenta dentro del aula de clases, permitiendo así la reflexión entre los mismos estudiantes.

• Caso JD:

Antes de empezar la entrevista, da un recuento leve de su vida, recalando aquí que se encuentra muy feliz con ella, y que siente que la está direccionando de acuerdo a sus deseos y decisiones.

Cuando se habla sobre la época de colegio, JD no tiene mayor problema en afirmar que la vivenció de buena manera. Era bueno en lo que hacía, así que la disciplina de estudio inculcada por sus padres no fue una carga para él. Asimismo, afirma que, al estar ocupado con las clases y clubes deportivos, su entorno social se resumía al colegio, en donde no tenía mayor problema para encontrar con quien estar, como él mismo comenta más tarde: *“Siempre a donde llego encuentro un buen círculo social, nunca he tenido problemas en ese sentido”*.

Al entrar en materia, y hablando más directamente de lo que es AE, JD nombra por sí mismo que jugó los tres roles principales que esta dinámica expone: observador, víctima y victimario. Sin embargo, comenta que, según su perspectiva, él siempre vivenció este fenómeno a manera de “recocha” o “joda”, en donde, en su posición de estudiante de bachillerato, no tenía presente hasta qué punto esto podría afectar la vida de quienes hacían aparte de ella.

Cuando se le pregunta por su concepción de la palabra “recocha” este afirma que eran actitudes o palabras que iban en pro de “molestar” a un compañero o amigo con el que se tuviera “confianza”, reconociendo así con quienes sí se podía “recochar” y con quienes no. Si esto no se cumplía, es decir, si se “recochaba” a un compañero de clase con el que no se tuviera confianza, eso, en su concepción, sería considerado como “Bullying”. Siguiendo con esta misma línea, también se dice que había dos tipos de “recochas”, la primera, que era en son de jugar entre amigos y/o compañeros de clase, y la segunda, que era en pro de “molestar” de una manera verbal y/o física a alguien con quien no se tenía confianza, para generar burla entre el grupo.

En el discurso de JD, y refiriéndose también esas personas con quienes la “recocha” no se podía llevar a cabo, aparece la palabra “marginado”, haciendo mención así a ciertas personas “solitarias” del aula de clase que no pertenecían a ningún grupo. Estas personas,

quienes, por lo general, ocupaban el lugar del blanco de las burlas e intimidaciones en el aula, eran “callada” y no acudían a personas con mayor rango de poder dentro de la institución, como padres de familia, docentes o directivos. Igualmente, como no había un respaldo para estas personas “marginadas”, la dinámica de AE seguía afectándolas de forma directa.

Asimismo, JD reconoce que había formas de no sufrir AE, y estas eran; ser respaldado por un grupo, ser “sociable” y ser fuerte físicamente. En el caso de JD, él piensa que este tipo de dinámicas no llegaron a repercutir negativamente en él ya que estaba respaldado por un grupo y, debido a que hacía ejercicio, era fuerte físicamente, reconociendo así que esta dinámica le debía su existencia a las relaciones de poder que se formaban dentro del aula de clases que, si bien tenían que ver con características físicas, la esfera social que respalda a los estudiantes también era crucial.

Más tarde, JD comenta que, al haber pertenecido a un colegio que no era de carácter mixto, la “violencia” y “brusquedad” estaba normalizada no sólo por los estudiantes, sino también por los docentes y directivos, lo cual también les dificulta discernir entre lo que era una simple “recocha entre amigos” y lo que era parte del Acoso Escolar. Comparte también que había ciertas personas que disfrutaban esta dinámica, hablando aquí de los acosadores o abusadores del acto. Sin embargo, relata una experiencia en donde él se sitúa como acosador con una persona que, anteriormente, era su amigo. En esta experiencia, remarca que su amigo se sentía atraído por el personas del mismo sexo, lo cual era un desencadenante para ser acosado en el aula de clases. JD, guiado por la dinámica que se vivía dentro del grupo, molestó a su amigo, lo cual afectó de forma negativa la relación entre los dos, haciendo que JD se replanteará su rol en el AE.

Así pues, con ayuda de la experiencia antes compartida, JD logra identificar que tanto él como sus compañeros se “dejaba llevar” por lo que la mayoría decía, siendo también participes o meramente espectadores pasivos ante el AE por miedo a que estas dinámicas recayeran en ellos mismos. Así pues, JD reconoce que su noción de AE ha cambiado a través del tiempo, comentando, también, que no quiere ser nunca más un observador o un cómplice en futuros acosos que presencie a lo largo de su vida universitaria y laboral.

Al finalizar la charla con AE, este hace una reflexión referente a la formación de programas de prevención de violencia, comenzando por el nombramiento y conocimiento del Acoso Escolar como término. Asimismo, afirma que estos actos vienen forjándose desde casa, pasando también a ser la violencia que se vive diariamente en el país la mayor precursora de dinámicas como el AE.

• **Caso D:**

Directamente, después de un breve rompehielos, se aborda la temática del Acoso Escolar con D. Cuenta que él era una persona muy grande, no solo alta sino ancha, lo cual facilitó que estas dinámicas violentas recayeran sobre sí. Recuerda que su primera experiencia de acoso escolar se dio en sus primeros grados de escolaridad, cuando unos compañeros le quitaron sus útiles. Ante esto, D respondió con llanto, lo que hizo que le devolvieran sus útiles al acto. Sin embargo, después de que esto ocurriera, esos mismos compañeros continuaron quitándole sus útiles y diciéndole que, si no lloraba, entonces no se las devolverían.

Asimismo, D comenta que también experimentó Acoso escolar por su color de piel. Afirma que, dentro del salón de clases, “*molestaban*” a las personas por su raza o por sus apellidos. Inclusive, comenta que un profesor les dijo en una ocasión “*es que los *** siempre son vagos*” haciendo mención a apellidos relacionados con los afrodescendientes. De igual forma, y como se mencionó antes, a D también lo molestaba por su precoz crecimiento y todo lo que esto implicaba: los olores, los cambios de voz, el crecimiento del vello. En el salón, recalcan que D no era una persona atractiva, pues se salía de los cánones de belleza occidental, lo cual afectó negativamente en su autoestima.

Recuerda que en octavo grado pasó por una etapa donde su personalidad era “más oscura”. Él la relató como su época “emo”, haciendo referencia así a su actitud depresiva y sus bajas expectativas ante la vida. D recuerda que en este año escolar también estuvo muy presente su deseo de desahogar la ira que lo acontecía por sufrir a causa del AE, por lo que, en una ocasión en donde uno de sus compañeros lo golpeó con un balón de fútbol para “molestarlo”, decidió responder, lanzando el balón de regreso. También comenta que, en otro momento, se “desquitó” de un muchacho que lo estaba agrediendo físicamente junto a otros,

afirmando en medio de la entrevista “¡Casi le parto los brazos!”. D cuenta que se enfrentó, también, a algunos alumnos mientras jugaban fútbol, cuenta que ya estaba cansado y no quería jugar más, entonces ellos se acercaron a agredirlo y él reaccionó violentando a uno de ellos.

El entrevistado cuenta con pesar que “casi no tenía amigos”, sin embargo, en grado noveno, D logró hacer una amiga, no obstante, comenta que esta lo “utilizaba” para pasar una materia. Cuando D dio cuenta de esto y quiso romper lazos con ella, esta compañera puso a todas las mujeres del salón en su contra, recurriendo así al AE para su beneficio. Aunque en grado décimo D pudo abrirse más a las personas y conseguir nuevas relaciones de amistad, comenta que estos mismos “amigos” se reían de él por su cabello, haciendo que el entrevistado vivenciara esto como parte de las dinámicas del AE.

La violencia en el entorno era muy común, D recuerda que el ambiente violento no sólo era propiciado por los estudiantes sino también por los profesores, ya que estos se dirigían de una forma “brusca” y “agresiva” a los estudiantes. Asimismo, comparte que en una ocasión agredió verbalmente a una chica, pues era conocido que ella era blanco de burlas y, a causa de esto, la violencia hacia su persona era normalizada. D no se siente orgulloso de esto, pero dice que, en este tiempo en donde él también era blanco de burlas, buscó alguien con quien él pudiera hacer lo mismo.

Cuando se le pregunta a D sobre la concepción que tenía anteriormente al mencionar el Acoso Escolar, este responde que tenía entendido que esto era un tipo de violencia escolar que era constante en el tiempo. Comenta, de igual forma, que es algo normalizado, pues en la época en la que él aún estaba estudiando en el colegio, las dinámicas violentas entre estudiantes no eran “tomadas en cuenta” por parte de los docentes o directivos correspondientes. Incluso, responde que, en algunas ocasiones, eran los padres quienes interferían en estas dinámicas. Asimismo, comenta que muchas personas recurren al Acoso Escolar para “encajar en un grupo”, ya que, estar o no estar con ciertas personas conlleva aceptar o realizar acciones como lo son “molestar a otros”. Da el ejemplo del famoso “grupito de atrás” el cual, en la mayoría de las ocasiones, como lo era en su colegio, tenía un líder que le comunicaba al grupo las acciones a realizar.

Después de hacer un repaso de su experiencia con el AE, se le pregunta a D la concepción de este que maneja en la actualidad. El entrevistado refiere que el Acoso Escolar es un problema “multidimensional”, pues, gracias a conocimientos brindados en su carrera universitaria, entendió que el Bullying es una dinámica con ciclos reforzadores, tocando no sólo el ámbito escolar, sino también el familiar y ambiental.

Reflexiona diciendo que para poder mitigar estas dinámicas violentas, hace falta hacer un mayor énfasis en la salud mental, pues esta es la clave para concientizar a los alumnos, maestros, directivos y padres de familia sobre este problema que aqueja a la sociedad.

Discusión

•✓ Discusión sobre el marco conceptual del Acoso Escolar:

Según Avilés (2003), una situación puede ser catalogada como Bullying o Acoso Escolar entre pares cuando se cumplen tres características principales: 1) Que exista una víctima que sea atacada por uno o más victimarios, los cuales deben pertenecer al mismo alumno, 2) Que se evidencie la posición desigual que la víctima tiene ante sus acosadores, ya sea de índole social o física, y 3) Que las conductas agresivas de un o unos acosadores hacia la víctima sea repetitivas a través del tiempo. En esta medida, podemos decir que las experiencias narradas por J, JD, I y D, los cuales jugaron diferentes papeles dentro de esta dinámica violenta, pueden ser consideradas como Acoso Escolar entre pares. Cada participante narró y explicó las vivencias que pasaron, tomando aquí no sólo los acontecimientos que tenían que ver con sus experiencias con el AE, sino también concepciones y pensamientos de lo que pasaron, así como posibles formas de solucionar este problema que hoy por hoy tanto aqueja a las instituciones educativas.

A medida que la narrativa de los participantes iba avanzando, se pudieron vislumbrar cuatro categorías que eran cruciales para que se diera el AE en sus instituciones educativas, estas son: 1) la facilidad para “meterse”, como lo dice J, con un otro más débil; 2) contexto violento: entre más violento sea un contexto, por ejemplo, y como lo comenta I y JD, el barrio

o ciudad en la que se ve inmersa la institución educativa, la dinámica de AE estará más normalizada; 3) como afirman los entrevistados en su discurso, la ineficiencia de los docentes y/o directivos para apaciguar o controlar estas dinámicas violentas y 4) la vaga concepción que manejaban los entrevistados sobre el Acoso Escolar entre pares en su época de colegio.

• **La facilidad de meterse con un otro más débil:**

Siguiendo los planteamientos de Velázquez, en el caso de J, quien, desde el momento en que llenó el formulario de inscripción al estudio, se identificó como “víctima”, se podría decir que existía una notable asimetría de poder que influía para que este fuera blanco de burlas y abusos por parte de sus compañeros. Por lo visto en la entrevista con J y en la literatura encontrada sobre este tema, en el aula de clases existen algunos alumnos que son más “fuertes y poderosos” que sus compañeros, los cuales aprovechaban esto para “meterse” con aquellos que eran considerados como los “más débiles” dejando, quizá, a algunos de los espectadores con sentimientos de impotencia al presenciar tal acto (Velázquez, 2004). J, al estar en un estado de indefensión, desarrolló problemas a raíz de las intimidaciones, y es que, al igual que muchas otras víctimas de AE (Velázquez, 2004), después de lo sucedido seguía sintiendo aversión y vergüenza al recordar lo que sufrió por parte de esta dinámica violenta.

Debido a las entrevistas realizadas, se puede afirmar que esta dinámica de poder fue algo que ellos replicaron en otros, bien sea con otra persona o animal que, al igual que ellos, se encontraba en una posición de indefensión lo hicieron. Dicho en otros términos, ellos asumieron una relación de poder con otros más débiles. En el caso de J, relata que descargó la ira que tenía con su mascota, propinándole agresiones físicas, haciendo que esta le tuviera miedo hasta sus últimos días de vida. Mientras que, en el caso de D, quien comenta que, aparte de él, había una chica en su aula de clases quien también era blanco de burlas, él, haciendo uso de esta dinámica de poder, agredió verbalmente a su compañera.

Como lo compartían J y JD en su relato, y al igual que lo plantea Velázquez (2005), *“existe un circulante emocional fuerte entre victimario y víctima, pero los sentimientos experimentados por demás son distintos [...] mientras los primeros se divierten y regocijan con la desventura ajena, la víctima siente miedo y vergüenza”* (Velázquez, 2005. Pág 748). Para ejemplificar esto de una mejor forma, es preciso leer parte de su relato.

J: *“Entonces... en mi caso, era casi... como que todo el salón veía que era posible meterse conmigo. Los que... disfrutaban o se divertían eran los que hacían, y pues veían que no había mucho problema”* (Conversación con J., línea 276-278).

JD: *“Pero por el grupo que era más callado sí sentí que le afectaba, que no era agradable para ellos, pero también noté en el grupo que les hacía como que el bullying que su intención era de acosarlos, de disfrutar a costa de ellos. Su intención era de reírse, de burlarse”* (Conversación con JD., línea 172-175).

• **Contexto en que se ve inmersa una institución educativa:**

Es así que para JD, quien en el formulario de inscripción se posicionó como observador, víctima y victimario, en la dinámica de AE había quienes disfrutaban de los actos, y estos eran, sin duda alguna, los victimarios del caso. Según JD, estos dejaban ver que disfrutaban de cómo su posición de poder ejercía presión en otras personas. Asimismo, también relaciona esto con el clima en el que estaba inmersa la escuela, en el que, según Blaya (2002), es la calidad de las interacciones y relaciones entre el alumnado, docentes y directivos, el cual se ve salpicado por las dinámicas en las que el estudiantado se ve involucrados en sus esferas cotidianas. Después de todo, y siguiendo a Galloway (2003);

“Hay una evidencia suficiente acerca de que el clima social escolar ejerce una poderosa influencia sobre la conducta de los pupilos. Esta influencia se encuentra independientemente de los antecedentes de los pupilos. Si el bullying es un aspecto de la conducta problema, su frecuencia, también será afectada por la escuela” (Galloway, 2003, citado por Velázquez, 2005, pág 748-749)

En cuando se habla del clima escolar, es importante detenernos en lo que dicen Ascorra, Arias y Graff (2003), quienes afirman que la experiencia que estas ofrecen puede ser tomada como positiva o negativa por el estudiantado, esto dependiendo del ambiente que se logre formar entre docentes y estudiantes. Si bien existen ambientes por los cuales estos últimos se sienten respaldados y apoyados en su individualidad, hay otros que, como bien exponen los entrevistados, mayormente D y J, que producen apatía y falta de motivación a la

hora de asistir a estos, considerando que, de alguna forma, tener que pasar hora tras hora en los centros educativos es un modo de castigo (Ascorra, Arias y Graff, 2003).

Siguiendo con esta misma línea, JD también comparte que muchos observadores de parte del estudiantado apoyaban de forma directa o indirecta el AE, pues estas manifestaciones violentas entre el alumnado tenían lugar en cuanto los observadores que estuvieran presenciándolas mostraban indiferencia parcial o total ante estos actos de violencia (Davis, 2008 y Avilés, 2005). Asimismo, comenta que, en más de una ocasión, él fue un observador agresivo, ya que, además de no frenar las dinámicas del AE, JD “seguía la corriente” del acoso, auspiciando así que se siguiera dando (Díaz, 2004). E incluso, se puede decir que pasó de ser un observador agresivo a un victimario en la experiencia que cuenta de su amigo (Díaz, 2004), puesto a que el entrevistado, guiado por el grupo, ejerció violencia sobre él a causa de sus preferencias sexuales, ocasionando daños irreparables en su relación de amistad. Esta experiencia relatada por JD, parece sugerir que las fronteras entre los roles que se asumen dentro del AE no son claras o que las posiciones se pueden transitar. Dicho en otros términos, la experiencia de AE es variada y los sujetos podrían transitar por diferentes posiciones y en diferentes momentos de su vida escolar.

- **La ineficiencia de los docentes y/o directivos para apaciguar o controlar estas dinámicas violentas:**

Según lo dicho por D, el problema de la naturalización de la violencia ejercida en el AE no sólo radica en el estudiantado, sino también de los docentes, directivos y hasta los mismos padres de familia en cuestión. Como bien dicen Musalem y Castro (2015), a pesar de que la problemática del Acoso Escolar entre pares se puede considerar como un fenómeno de salud pública, hay una tendencia latente a naturalizar estas dinámicas violentas dentro de las instituciones estudiantiles. Esto debido a que, al igual que lo afirma Collell y Escudé (2006), los docentes, padres de familia y directivos no consideran dinámicas como el maltrato verbal y la exclusión social como conductas violentas de “gravedad”. Y es que, al igual que lo dice D en su reflexión final sobre el AE, lo anteriormente abordado refuerza implícitamente estas dinámicas, contribuyendo así a que el Acoso Escolar entre pares se siga manifestando en las instituciones educativas (Cano, 2018). Esto se pudo ver claramente en el discurso de los

participantes, en especial por D, quien compartía que, si bien los estudiantes le comunicaban a sus docentes y directivos su inconformidad o sufrimiento con respecto al AE, muchas veces estos los ignoraban o, de una u otra forma, prestaban medidas que realmente no eran tan fuertes en contra de este problema de salud pública, acarreado así a que estas no fueran acarreadas por la parte del estudiantado que ejercía las conductas de acoso.

Para vislumbrar mejor esto, es preciso escuchar directamente parte del dialogo que se sostuvo con D:

D: *“Es que no sé, eso ni siquiera te hacían caso. Uno les decía y era como si hablara como una pared o algo así. Pero pues tampoco es que no hubiera profesores que no quisiera poner un tatequieto, si los había, pero pues era lo mismo, llegaban y hablaban con los que lo jodian a uno, hasta les ponían castigos, pero eso nunca paraban nada, la joda seguía y seguía”* (Conversación con D., línea 132-137).

Se tiene, entonces, una problemática en dos vías; 1) La falta de reconocimiento del docente o directivo del Acoso Escolar entre pares y 2) La falta de reconocimiento por parte de los estudiantes del rol de autoridad del docente. Por un lado, tenemos el primer problema, que es la normalización que le dan los docentes y/o directivos a las conductas violentas que existen entre sus estudiantes, haciendo que estas proliferen de una manera turbulente. Mientras que, en segundo lugar y quizá siendo un tema un poco menos tocado que el anterior, se tiene también la falta de reconocimiento del rol docente por parte de los estudiantes y, por consiguiente, el descredito a la autoridad que estos profesan. Este problema no sólo acarrea a que los estudiantes sigan manifestando conductas erróneas entre ellos, sino también a que estas conductas violentas, hablando aquí principalmente del Acoso Escolar entre pares, no se mitigue ni se distinga, dando pie a que no se pueda fomentar una respuesta satisfactoria a esta problemática de salud pública.

- **La vaga concepción que manejaban los entrevistados sobre el Acoso Escolar entre pares en su época de colegio:**

Ahora bien, en cuanto se apunta hacia la concepción que tienen los entrevistados con respecto al Acoso Escolar entre pares o Bullying, se puede decir que, si bien con anterioridad

tenían nociones de lo que este era, no estaban en capacidad de reconocer este fenómeno cuando pasaban en sus respectivas aulas de clases, tal y como lo demuestra el estudio de el estudio de Postigo, Schoeps, Ordóñez y Montoya-Castilla (2019), en donde también se encontró que, al no haber una noción clara de lo que era el AE, los estudiantes, en su mayoría victimarios y observadores, no vivenciaron su experiencia como parte de una situación de Bullying. Asimismo, al igual que otros estudios remarcan (Cuadrado-Gordillo, 2012; Ryan y Morgan, 2011; Volk et al., 2016), los participantes que decían ser acosadores u observadores en la dinámica del AE, en este caso I y JD, sostenían que el trato “rudo/brusco” o, diciéndolo de otro modo, la violencia en general, sufría una suerte de normalización gracias a que esto hacía parte de la interacción social entre los mismos estudiantes que se vivía diariamente dentro de las instituciones educativas.

Para ejemplificar esto, es pertinente traer nuevamente lo dicho por I en la entrevista:

I: *“A mí eso no me parece acoso, ni tampoco me parece algo violento, yo creo que eso es como, como no sé, yo creo que eso es como muy normal [...] Es como una etapa en la que las personas empiezan a forjar su carácter [...] Como que empiezan a tomar posiciones respecto a las cosas, entonces pienso que, muchas veces, pues uno termina siendo chocante”* (Conversación con I., líneas 109-115)

En esta medida, Y también comparte que, con respecto al término Acoso Escolar, “En ese entonces ese término pues no existía”, refiriéndose aquí a que, a falta de una palabra que definiera sus acciones o conductas, estas serían tomadas como bien vistas, ya que no infringían en algo negativo o necesariamente abusivo. Se da a entender, entonces, que I no experimentó el Acoso Escolar como tal, ya que, según Larrosa (2006), este no implicó en él un hecho que lo movilizara psíquicamente, ni tampoco que lo ayudara a pasar de un estadio en donde caía en estas conductas violentas a uno en que reflexionaba sobre ellas. Como veníamos viendo en el estudio de Postigo, Schoeps, Ordóñez y Montoya-Castilla (2019) *“para los adolescentes, es una expectativa realista pensar que alguien en clase será agredido y que no hay que enfadarse por ello, porque es un abroma”* (Pág 256)

Comprendidos algunos aspectos fundamentales a la hora de poner en diálogo las conversaciones de los participantes, es pertinente entender los eventos en función de la forma

en la que se gestó la experiencia en los sujetos, a través de la interacción de vivencias para comprender cómo el hecho de “experimentar” ha variado en cada una de las personas y ha generado diversidades que confluyen en aspectos. Además de reutilizar experiencias mencionadas, a continuación, se plasma la interacción lograda a partir del análisis de sucesos y reflexiones en torno al AE.

◆✓ **Discusión en función de la experiencia:**

Con el fin de acercarnos a conocer el punto de vista de las personas se entenderá lo comentado desde sus palabras, desde su discurso a partir de tres categorías que se han denominado “**lo que me pasó**”, “**lo que pasaba**” y “**mis pensamientos**” interactuando hechos que reflejen los principios de la experiencia sugeridos.

Se encontrará lo referente a “**eso que me pasó**”, es decir, eso que ocurrió desde mi experiencia y por mi experiencia (Larrosa, 2006), entendiéndola como lo que me “*afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etcétera*” (Larrosa, 2006. Pág, 90).

En “**lo que pasaba**” es un entramado narrativo entre las experiencias que los participantes conocieron “fuera de sí”, es decir, que ocurrieron sin que su accionar se dé, que no dependieron del poder propio, sino del proceso formativo del que participan las personas (Morchida y Sayuri, 2018).

Finalmente, la categoría “**Mis pensamientos**” hace referencia a aquellos hechos, supuestos creados y relacionados a los pensamientos, conjeturas, reflexiones que las personas refieran dentro de sus experiencias relaciones al Acoso Escolar, lo que ha significado dentro de sí, sus nociones y los cambios de esta.

Entre los casos se observó disparidades en la forma cómo ocurrió la experiencia. Es llamativa la fluencia o constante flujo que algunos participantes presentaron del fenómeno de Acoso Escolar, como víctimas-victimarios, observadores-victimarios, generando conductas que después se observarían o recibirían, sin existir una única forma de transcurrir, sino cumpliendo la esencia de la experiencia entendiéndola “*entre los dos momentos de la*

autoconciencia, el del sujeto que se exterioriza y el de la objetividad histórico-social de la que ese sujeto debe reapropiarse en cuanto es su sustancia” (Acuña, 2018. Pág, 32)

• **Lo que me pasó:**

La experiencia de cada individuo se reduce y amplía a los acontecimientos que atraviesen los fenómenos que recaen sobre la persona, el eso que me pasa (Larrosa, 2006) es lo que se buscara entender en este espacio, comprendiendo que la composición de este estará ligada a la sustancia del evento dialógico contado y no a las interpretaciones externas.

En el caso JD se puede evidenciar un tipo de experiencia conformada a partir de subjetivizar los hechos, es decir, a través de los pensamientos y nociones que han atravesado y ejecutado desde su experiencia. En el momento de la charla se pone en función. Comenta que siempre le genera aversión el tema del Acoso Escolar, reconoce que el AE lo ha vivido desde las tres posiciones: *“lo he visto mucho”* (Entrevista con JD., líneas 178-179), *“eso era entre par y par”* (Línea 179) y comentando que *“No era recurrente, pero si me molestaban por la ropa, eh, o por cómo me veía y pues uno hacía lo mismo, uno aplicaba lo mismo”*(Línea 180-181). Demostrando ser acosador (*“uno hacia lo mismo”*), acosado (*“me molestaban por la ropa”*) y observador (*“lo he visto mucho”*) refiriendo cumplir los tres criterios sin necesidad de verse totalmente afectado en el transcurrir.

En el caso I, la cuestión no se mostraba en función de la aversión al hecho, sino, más bien, al rechazo por la comprensión del hecho, ofreciendo una mirada del acto de acosar como un acto de *recocha*, algo que no debería llamarse Acoso Escolar. Apoyando esta idea, es pertinente detenerse en la conversación con I: *“como que no estoy muy de acuerdo con, con esa forma de verlo, y yo puedo creer que sí logré hacer bullying en el colegio, en medio de la recocha, o de... de cosas de pelados que hace uno y... y ya.* (Líneas 99-102).

En el caso JD sí *“sentía”* que había realizado las acciones que le cuestionaban; comenta que se sentía en el punto medio: observaba que quienes acosaban lo hacían de manera grupal *“los que hacían bullying pues también, no sólo lo hacían de manera grupal, lo hacían a personas específicas.* En cambio I. comentaba que *“para esos tiempos ese*

término no existía” (conversación JD., líneas 158-159), pero nunca le reprochaba a alguno de sus compañeros que estaba realizando Acoso Escolar.

Lo anterior hace parte de las dinámicas de acoso en función del respaldo al grupo, un hecho que se ha apoyado, en otras palabras, del cual se ha creado razones para realizarlo (Guiso y Ospina, 2010). Experiencias contrarias a las presentadas se dan en el caso J, donde comenta que *“que todo el salón veía que era posible meterse conmigo. Los que... disfrutaban o se divertían haciéndolo, pues veían que no había mucho problema”* (Conversación con J., líneas 89-90).

El “disfrute” que sentían los alumnos al realizar conductas de acoso a J es aquella “recocha” de la que hablan JD e I, para no discernir los eventos en función de actos violentos, sino en función de la forma en cómo se ha forjado en sus sistemas y sociedades. Cabe aclarar que la diversión no implica el goce de las partes involucradas (Garzon, s.f), es decir, que no necesariamente velara por la satisfacción ni la promulgación de sentimientos “positivos” (Denegri, García, Gonzales, 2015). Ese disfrute del que gozaban algunos era el verdugo para el bienestar subjetivo de los acosados. Esto se debe entender a partir de los hechos que rodeaban a cada persona. Dentro de las razones que se destacan en la experiencia de JD, que, en cambio, permitieron disfrutar y no ser víctima de AE, está el hecho de mantener un estado físico óptimo, el hecho de “ser fuerte” y tener capacidad para “responder” a quienes intentaban “recocharlo”:

JD: *“Nunca era de, y pues como siempre hice ejercicio y pues... (Pausa 1 segundo) siempre era, como fuerte físicamente. Creo que también, en el colegio, como era de hombres, y pues nos íbamos a los golpes recochando, entonces por ese lado también nunca me quedaba como quieto”* (Conversación con JD., Líneas 312-314).

Sí se considera lo comentado por JD desde los principios de la experiencia que propone Larrosa, se puede entender que las vivencias se entretajan a partir de un principio de reflexividad y subjetividad, pues da cuenta de un hecho que “me pasó” dejando un afecto en el “ser”, haciendo al sujeto un ente que “padece la experiencia” (Larrosa, 2006). Añade al final de la entrevista que “extraña no quedarse quieto y el tipo de “recocha del colegio”. No fue el mismo caso para I, quien, en un momento de subjetividad y pasaje, añade que en los

momentos cuando lo provocaban “no reaccioné mal”, cuenta que había estudiantes quienes se quejaban y otros que respondían: **I:** “*Ay, me habló feo. Ay, ay, ay*” y *se ponían a llorar. Había otros que le respondían, y como que “¿Cómo así, hij****ta?” y pa ‘arriba ¿Sí me entendés?”* (Conversación con I., líneas 352, 353). Las respuestas generadas están en función de lo que en el discurso del ahora entendían de esos momentos, como en el caso J quien desde su criterio comenta que:

J: “*imponerse con la violencia era lo normal, que además era lo que era bien visto. Y... pues para ese momento como también estaba el tema de los parches, con pandillas y con drogas, y que había tráfico de drogas ahí dentro... entonces se volvía muy pero muy conflictivo*” (Conversación con J. líneas 330-334).

Este ambiente de violencia, el cual contextualizaba los fenómenos de J, era un suceso que también cobijaba el contexto de D, que no era desde los compañeros sino desde sus padres:

D: “*recuerdo que llegó a golpear a mi hermano, a mi hermana, a mí, varias veces, mi mamá me golpeaba mucho cuando estábamos pequeño, me acuerdo una vez, mucho, que estábamos en un parque y no sé qué hice...bueno, algo así, pero cogió una rama o algo así y ¡tah!*” (conversación con D., líneas 476-478).

Haciendo un ejercicio discursivo desde el principio de la reflexividad y la alteridad, el participante entendió que no fue él quien realizó los actos sino “otro yo”, un ajeno, en este caso su madre, la cual generó sensaciones de malestar haciendo entender a D que “*siempre había violencia*” (Conversión con D., línea 479) creando “*escapes*” para esas realidades que, desde su criterio, no eran las mejores ni las que él buscaba difundir: “*El único escape que tenía eran los juegos de consola, entonces me ponía muy violento cuando me los quitaban porque era como la única forma de distraerme de todo el mierdero que tenía encima*” (Conversión con D, líneas 481-483).

En el anterior fragmento se puede observar cómo se transforma el sujeto en función de un hecho inevitable, asume la experiencia de la forma en la que se ha ejecutado a él y decidió trans- formarse en función de la dinámica con la que logró mitigar los sentimientos

negativos. Dentro de lo comentado por los participantes, un hecho a resaltar de las formas en las que se canalizaron los sentimientos negativos fue vivido por J, quien comenta que para esas ocasiones donde necesitaba “desahogarse” lo hacía con su mascota: *“parte de mi frustración yo la, la desquitaba con ella [refiriéndose a su mascota]. La verdad me arrepiento mucho. Y lo intenté mejor ya con una siguiente perra que tuve”* (Conversación con J., líneas 193-195) En el fragmento anterior se evoca en esencia el segundo principio trabajado por Larrosa (2006) referente a aquellos hechos que atraviesan “lo que me pasó” y los resultados de ese transcurrir. Especificando, se puede entender, desde el proceso reflexividad, como J se transformó a partir de la interpretación actual sobre el recuerdo del hecho. Al comentar que se arrepiente mucho da cuenta del padecer de la experiencia, lo que también se podría entender como la transformación que tuvo el agente que en algún momento de su “vivir” decidió accionar contra otro ser para canalizar las emociones que le provocaban las conductas violentas que tenían contra él.

• **Lo que pasaba:**

En los casos se puede conocer diversos acontecimientos que aportaban a la permanencia de la invisibilidad del Acoso Escolar, marcado por conductas que avalan y “normalizan” dentro del contexto fenómenos del Acoso Escolar. Como se ha entendido desde antes, cuando este hecho se excluye de los demás sistemas y eventos continúa afectando por la permanencia de ciertas conductas violentas, las conductas no solo se perpetraban por los estudiantes sino por otros agentes importantes:

I: *“hay un caso, había un profesor en el colegio, que el man era una, una g****a. Era profesor de física, era un costeño, y él era muy rudo. Él lo miraba uno como a la mi****a, él nos trataba verbalmente mal. (...) los exámenes (...) los tiraba al piso (...) Bueno, yo recojo mi examen. Y lo que sea. Me habló feo, pero me importa un c**o”* (Conversación con I., líneas 337-338).

En lo anterior se comprende, a través del proceso de pasaje (Larrosa, 2006) llevado a cabo en el discurso de I, que este hecho sí genera cuestionamientos entre los estudiantes, comenta que esto se dio cuando ya “existía” el termino Acoso Escolar, lo que permite entender que fue una conducta que transformo la percepción de las dinámicas violentas,

hecho que posiblemente desestructuro la forma en la que permanencia y se avalaban comportamientos de acoso. A pesar de no haber reconocido en los otros casos el anterior hecho con una experiencia específica, la invisibilización que tiene el acoso escolar por parte de los directivos y agentes de las instituciones colaborar en perpetuar relaciones de poder y desigualdades. En el caso JD, dentro de su contexto determinaba tres grupos en el aula en lo que se generaban distintas relaciones: *“Estaban los más callados, mi grupo, en una esquina y el más cansón en la otra”* (Conversación con JD., líneas 330-333), reconociendo una estructura dentro del aula abogando de una u otra manera por la reproducción de lógicas de poder y del imaginario preestablecido en la sociedad (Ministerio de Educación, 2015).

En la conversación con JD este resalta, sobre una experiencia de acoso observada, que hay muchos estudiantes que deciden no “meterse” en el dilema generado entre las compañeras por “evitar problemas” (conversación JD., línea 188) demostrando afectos adversos a la situación, hasta se puede considerar la concepción del hecho como una experiencia alterna fuera de su actuar, inevitable desde los alcances propios (Larrosa, 2006). Esta misma interpretación de la alteridad puede presentarse en J, al comentar que en el colegio donde estuvo *“el que podía sencillamente iba poniendo apodos, o... cuando sacaban chistes, pues de vez en cuando uno era sobre mí. Pues como la recocha que usualmente hace el grupo... el grupo grande del salón”* (Conversación con J., líneas 105-108). O en el caso de I, quien comenta que su *“colegio era un colegio técnico industrial. Es decir, vos ibas a talleres, algo así como súper rudo”* (Conversación con I., líneas 358-360) hecho por el que comenta también ocurrían actos y eventos ligados a la “violencia”, lo anterior no interpretado como tal sino como “recochas”. Este ambiente “rudo” comentado puede tener diferentes percepciones y personas quienes simpaticen con los espacios, en el caso D este comenta que: *“estaba en un colegio con ambiente pesado entonces la mayoría de los niños que estaban en tercero o cuarto hablaban de alcohol, sexo, drogas, fiestas, entonces yo realmente no me adaptaba a eso...”* (Conversación con D. líneas 65-67). A través de su proceso de subjetivizar un evento alienante, de darse lugar dentro del entorno y comprender su no adaptación a esas conductas presentes en el espacio en el caso D, se puede observar cómo el poco discernimiento de las dinámicas de Acoso Escolar pudo afectar su prevalencia, al igual que generar otro tipo de experiencia.

“Para los compañeros era difícil discernir eso”, comenta JD, sumándose a lo anteriormente comentado, “porque era un ambiente muy caótico” (Conversación JD., líneas 408-409). Comprendiendo que el hecho se debía a condiciones exteriores, esta experiencia recae en el pasaje de un principio de alienación, donde “algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, viene hacia mí, me viene o me ad/viene” (Larrosa, 2006. Pág, 5), caso similar en J, quien, al interpretar como inevitable el hecho de ser objeto de burlas, comparte: “Me tocó ver muchas veces no solamente como a mí sino, por ejemplo, a los compañeros, a los compañeros que yo sabía que eran de otros salones, e incluso los mismos profesores tampoco podían hacer algo” (Conversación con J., líneas 290-293).

Se comprende el evento inherentemente ajeno a mí, estando fuera de mi ejercicio de poder, de voluntad, como es la interpretación o en este caso la no-interpretación de las conductas como “Acoso Escolar”. Para ejemplificar esto, se puede leer lo que afirmó JD en la entrevista: *“Entonces la recocha era jodida... (Pausa 2 segundos), la recocha era jodida. nos tratamos con mucho golpe, nos dábamos puños, nos lanzamos cosas” (Conversación con JD., líneas 199-201).*

Los hechos que les pasaron y que pasaban confluyen entre interpretaciones según las nociones y cogniciones sobre los distintos fenómenos presentes en la composición de un hecho “negativo” a las cargas que se interpreten y queden de un hecho, los pensamientos propios y reflexiones componen esos la otra parte de los “hechos en negativo”.

- **Mis pensamientos:**

En este punto, antes de adentrarnos en los compuestos y reflexiones que los eventos acontecidos dejaron en cada experiencia, es bueno saber que se trataran las experiencias mentales como el contenido cognitivo. Cabe mencionar que “emoción es una reacción brusca, rápida del organismo ante un estímulo que la provoca. Tiene gran afectación fisiológica en el cuerpo. El sentimiento es el componente cognitivo de la emoción” (Arandiga, 2014: 8). Así, en este espacio se hilará los sentimientos, deducciones e inferencias relevantes que den cuenta de la forma cómo se entendió el fenómeno de Acoso Escolar en los participantes. Hay que resaltar que la mayoría de estos “reflexiones” y sentimientos

fueron evocados casi al finalizar de las conversaciones, logrando hacer evidente en el discurso el cuestionamiento o reflexividad de lo planteado.

Dentro de los pensamientos en torno al acoso escolar, los cuales hacen parte de la experiencia propia (Larrosa, 2006), JD comenta sentir que el *“acoso es un tema delicado, y más para niños, para personas más pequeñas. Siento que esos acosos pueden... (Pausa 2 segundos) pueden repercutir a largo plazo en las personas y más cuando son pequeños ...eh, (Pausa 3 segundos)”* (Conversación JD., líneas 446-449). En cambio, en el caso I se entiende que:

I: *“el bullying o el Acoso Escolar entre pares pues, sigue siendo una recocha muy pesada pues. Es lo mismo que nosotros llamábamos “La recocha pesada” ¿Cierto? Que ahora, pues, viendo en retrospectiva pues obviamente uno lo ve como que: No pues, definitivamente pues estaba mal”* (Conversación con I., líneas 609-613)

Para la interpretación y forma de apropiarse de la experiencia en I se evidencia transformación del sujeto de la experiencia a partir de la reflexividad realizada en el momento de plantearle la pregunta sobre el acoso, después de haber compartido puntos entre los entrevistadores y el participante. Se logra ver la transformación al compartir su juicio de valor comentando *“estaba mal”* pues ese hecho demuestra el replanteamiento de la comprensión de lo que hasta hace un momento pensaba como *“recocha pesada”*, ya no solo determinándola como hecho vivenciado, sino como un evento que deja reflexión *“porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí”* (Larrosa, 2006. Pág. 90).

Los participantes exponen de reflexividad desde su subjetividad, encaminado en distintas vías. En el caso JD, este siente *“madurez”* en la comprensión del fenómeno: *“antes sentía que no, no era como tan, no era crítico. Realmente, era lo que llevara la corriente, lo que llevara la recocha”* (Conversación JD. líneas 376-377). Para el Caso J, este tiene una visión fatalista en tanto asume que el hecho jamás desaparecerá *“Porque lo he seguido viendo, sólo que, eh... cambia el lugar, cambian las personas, cambian las edades, cambian las relaciones de poder. Pero hay gente que reconoce que sólo lo necesita hacer o lo disfruta, va a seguir ocurriendo”* (conversación J. líneas 516-520), sin embargo, asume que el cambio es propio, que asumir los hechos es parte de la *“crítica”* o del *“carácter”* del que hablan JD

e I, respectivamente. Mientras que en el caso D, este mantiene reflexiones críticas sobre la permanencia del acoso reconociéndolo como un dilema “multidimensional” el cual se divide en capas y cada capa posee sus particularidades:

D: *“el matoneo comienza con tus compañeros de clase volviéndote *** y continua con tu jefe de la empresa, con tu... empresa explotadora, con tus gobiernos explotadores y esclavizadores y es cómo que realmente no termina, tenemos a manos siendo machistas como la ***, tenemos secuestros de mujeres en todo el país y últimamente se han alzado mucho aquí en Cali”* (Conversación D., líneas 624-627).

Según JD, es un hecho que escala sistemas generando malestares con raíces en fenómenos que aparentan ser ajenos. La forma en la que aprendan o se enseñe es un factor fundamental:

JD: *“sí se desea tratar se debe hacer desde casa, pues al menos a mí siempre me han dicho “Si lo molestan, pues no se deje. Usted tiene que hacer lo mismo”, “Nadie es nada para decirle algo a usted”, “Si le pegan, también péguete” como todo muy violento. O sea, no es tanto como encontrar soluciones más pacíficas y no como que “Devuélvala”* (Conversación JD., líneas 451-454).

Entendiendo que el colegio *“Deberá convertirse en el espacio de conversación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visualidades”* (Martin-Barbero, 2003. Pág, 80) es de esperar que se generen un sin fin de pensamientos y reflexiones a partir de la forma como cada persona ha configurado la percepción de una situación de acoso escolar, logrando esta tener alcances a largo o corto plazo, generando afectos y esquemas en las personas, destruyendo o reconstruyendo las realidades de las distintas esferas. Entre lo que comentaban los participantes, se mencionaban formas para mitigar la dinámica. Los cuatro participantes confluyeron en que era necesario realizar acciones desde las familias o los hogares de los alumnos, pues es desde allí que se aprende (caso JD., caso I), se recibe (Caso D.) o se sigue creando y compartiendo (Caso J.). En el caso D y el caso I se hizo explícito lo ineficiente que resultan las creaciones de cartelera para *“disminuir”* el acoso, solo resulta *“algo bobo”* pero no se tiene en cuenta otras formas

de crecimiento que buscan los estudiantes, como la venta de productos para el incentivo propio (Reflexión tomada desde la conversación con D).

Conclusión

A modo de conclusión, podemos decir que los resultados en crudo, al igual que el análisis de estos, dan cuenta del poco manejo y acercamiento a las nociones de Acoso Escolar entre pares en su época de colegio, lo cual, indudablemente, llevaba a los involucrados en el hecho a no medir las repercusiones que estas dinámicas violentas podían causar en cada sujeto o incluso a no vivenciar el Acoso Escolar entre pares como una problemática a tratar, sino como un juego que, si bien podía ser considerado como “pesado”, no pasaba de ser una simple “recocha” para ellos. Asimismo, también se entiende que esta llamada “recocha” no era recibida de la misma manera en los cuatro casos, puesto que cada uno de los participantes vivenció esta dinámica de maneras distinta, percibiendo y generando de esta diferentes y diversos aprendizajes.

Siguiendo con esto último, tenemos a JD e I, quienes, al afirmar que variaba entre un rol de victimario y observador, consideraban al AE como una “recocha” o “recocha pesada”, viéndolo más como bromas o jugarretas que iban dirigidas a un otro que, aunque podría salir herido física o psicológicamente de estas, no tenían necesariamente la intención de lastimar, a excepción de las que se llevaban a cabo con personas que no pertenecían a un círculo social amplio, en donde cuentan que aquellos victimarios u acosadores usaban la dinámica de poder a su favor para poder ejercer el AE y salirse con la suya. Por otro lado también tenemos lo dicho por J y D, e igualmente sostenido por I y JD, en donde se pudo evidenciar que el contexto social, refiriéndose aquí a la ciudad, distrito, barrio e institución escolar donde ocurran estos hechos, juegan un papel fundamental en la violencia vivenciada por los estudiantes, propiciando no sólo su ocurrencia, sino también definiendo expectativas y valores que conllevan al estudiantado a considerar o no la existencia de dinámicas violentas entre ellos (Martín, 2017).

Se comprende, entonces, el Acoso Escolar como un fenómeno caracterizante y visible sí se realiza un acto de escucha teniendo en cuenta la mayoría de los aspectos, pasiones y actos. Aunque no lo parezca a primera vista, esta es una problemática que se puede prevenir

en la medida que se visibilice su actuación en la dinámica de la institución educativa a la que se acude, al igual que promover una concepción tangible de este, a modo que los estudiantes, docentes y directivos tengan una guía para evitar tratos que caigan en Acoso Escolar en el aula de clases. Asimismo, cabe resaltar también la importancia que radica no sólo en tener una concepción un poco más tangible de este, sino también en que los estudiantes se vean respaldados por sus mayores, hablando aquí de los docentes y directivos en cuestión, para acudir a ellos en cuanto este tipo de dinámicas se efectúen. Lo que lleva a cuestionarse el rol o la concepción del rol que se posee del profesorado y directivos frente a estas dinámicas.

Queda entendido, dando crédito a las experiencias de los participantes, que algunas herramientas principales para combatir este aparente “nuevo” flagelo social son el dialogo y la cabida de la palabra de distintos actores. La forma en la que se rescató lo comentado por las personas, a partir de la comprensión del fenómeno y buscando esbozar el noúmeno o hecho en sí, permitió entender que el dialogo y la escucha “del otro”, como acto que transforma, puede dar pie a ofrecer un espacio específico para pensar y reflexionar sobre el Acoso Escolar entre pares, señalando aquí la complejidad de su dinámica y la posible resolución que esta pueda tener para lograr brindar un mejor ambiente educativo.

Para finalizar, se puede decir que el presente trabajo se fundamenta en el análisis de un discurso totalmente espontáneo de quienes, por cuenta propia, quisieron formar parte del estudio, posibilitando así un acercamiento a la subjetividad que crea la realidad o realidades que estos experimentan. Aunque esto dé pie a una limitación palpable, que radica, sin lugar a dudas, en que lo comentado aquí es lo que los participantes permitieron visualizar de sus experiencias, también supone una ganancia, ya que este posibilita la expresión de una gran parte de la experiencia por medio de un discurso amistoso que tienen los entrevistados con los entrevistadores. De igual forma, aporta una evidencia más de la importancia que tienen los estudios de índole cualitativa en este tema tan controversial, con el fin de tener un vistazo a la subjetividad de cada una de las personas entrevistadas para así comprender, al menos un poco, las diferentes realidades que vivenciaron y vivencian con respecto a Acoso Escolar entre pares, las cuales se vieron repercutidas indirecta o directamente por el contexto que las apañó, al igual que la concepción que tenían los sujetos de este y sus diferentes formas de vivenciarlo (Carrera et al., 2011; Patton et al., 2017).

Referencias

- Abramovay, M. y Rua. M. (2002). *Violências nas escolas*. UNESCO: Brasília.
- Alonso, P. Fuentes, M. Graell, M. y Pérez, A. (2018). Reflexiones sobre la prevención y detección del acoso escolar. Educaweb.
- Acuña, W (2018) Sobre el campo semántico del concepto de experiencia en La fenomenología del espíritu de Hegel. En Gracia O., Rojo. P., Leal. Y., González, R., Romero. A., Márquez. L. y Espejo .F. (editores) Ejercicios del pensar: Más allá de los límites de la razón. TesseoPress. <https://www.teseopress.com/ejerciciosdelpensar/chapter/24/>
- Ángeles, F. Fernández, S y Ma, I. (2007) Cyberbullying, un problema de acoso escolar. ried. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1) 17 – 36.
- Arias, A.M. y Alvarado, S.V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2) 171-181.
- Ascorra, P. Arias, H. Graff, C. (2003) La Escuela como Contexto de Contención Social y Afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1) 117 - 135.
- Avilés, J. (2003) *Bullying: Intimidación y maltrato entre el alumnado*. STEE-EILAS.
- Avilés, M. (1999) Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales, en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anales de Psicología*, 21 (1) 27-41.
- Beaud (2018) El uso de la entrevista en las ciencias sociales. *Revista colombiana de antropología*, 52(1) 175-218

- Björkqvist, K., Ekman, K., y Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, . 23(1). 307–313.
- Braunstein, N (1982). Introducción a la lectura de la psicología académica. En Rivaud, A. y Braunstein, N (Eds.), *Psicología: ideología y ciencia*. (329-361) Siglo Veintiuno.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45(1)513 - 531.
- Bruner, J. (2003). La fábrica de historias: derecho, literatura, vida. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2006). Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva. Alianza editorial: España
- Calderon, E, Rojas, M, Durán, M, Amador, L (2014) El acoso escolar como negación de alteridad. *Plumilla educativa*. 13(1), 327-349
- Caixeta J., Simoes da Silva, D., Moreira de Lima L., Santos Alves E. (2017) Entrevistas narrativas mediadas por instrumentos: investigações sobre a identidade docente. *Linhas Críticas*, 23(51)
- Campos, I., Biot, M., Armenia, A., Centellas, S. y Antelo, F. (2011). Investigación biográfico –narrativa. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Madrid, España
- Cano, M. (2018) Actores del acoso escolar. *Revista Médica Risaralda*, 24(1) 60-64.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Piramide
- Cerezo, F. (2009) Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367 - 378

- Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: conflictos y agresión entre niños y adolescentes de Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, (12) 43-53.
- Chaux, E. (2005) El programa de prevención de Montreal: lecciones para Colombia. *Revista de Estudios Sociales*. (21), 11-25.
- Chaux, E. (2011) Múltiples Perspectivas Sobre un Problema Complejo: Comentarios Sobre Cinco Investigaciones en Violencia Escolar. *Psyche*. 20(2), 79-86
- Collell, I, Caralt, J y Escudé C. (2006) El acoso escolar: Un enfoque psicopatológico. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 2(1), 9-14.
- Contreras, Á. Ángel, P. (2013). El fenómeno del bullying en Colombia. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 4 (2), 100-114.
- Connelly, F y Clandinin, D. (1995) Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa (Eds.)*Déjame que te cuente*. (11-59)Laertes.
- Cooperativa de Enseñanza José Ramón Otero (2018). Colegio Ártica. Aprendizaje cooperativo. Madrid, España. Recuperado de <http://labmadrid.com/aprendizaje-cooperativo/>
- Daviz, S. y Davis, J (2008) Crecer sin miedo. Estrategias positivas para controlar el acoso escolar o bullying. Editorial Normal.
- Debarbieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*. 313(1) 79-93.
- Defensor del Pueblo. (2000) Violencia escolar: Maltrato entre iguales en la educación secundaria. Recuperado de <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2000-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-educaci%C3%B3n-secundaria-obligatoria.pdf>
- Del Rey, R., Casas, J., Ortega, R., Schultze, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarani, A., Pyzalski, J y Plichta, P.

(2015) Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50 (3), 141-147.

Denegri M., García C. González N (2015). Definición de bienestar subjetivo en adultos jóvenes profesionales chilenos. Un estudio con redes semánticas naturales. *CES Psicología*, 8(1),77-97. [fecha de Consulta 19 de Noviembre de 2021].
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539425006>

Di Napoli, P. (2016). La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado del arte. *Zona Próxima*. (24) 61-84.
<http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>

Díaz, A. (2004) Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia-Injuve

Díaz, J. (2009). Proyecto: Recreos Entretenidos. *Ser Corporal*, (1), 18-28

Galloway, D. (2003). "Should we try to reduce bullying by trying to reduce bullying" en memoria de Deuxieme conference mondiale sur la violence a l'ecole, Quebec.

Garaigordobil, M. (2010) Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar. *European Journal of Education and Psychology*,3 (2) 243-256.

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2) p. 233-254.

García Peña, J. Moncada Ortiz, R y Quintero Gil, J. (2013) El bullying y el suicidio en el escenario universitario. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2) 298-310.

Garzón, F. (S.f) El ocio, la fiesta, la diversión. *Recuperado de <https://www.uv.es/gibuv/Roger/Ocio.pdf>*.

- Ghiso, A y Ospina, V. (2010) Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. *Revista latinoamericana de ciencias sociales niñez juventud*, 8 (1) 535-556
- González, V. Mariaca, J. y Arias J. (2014). Estudio exploratorio del bullying en Medellín. *Pensando Psicología*, 10(17), 17-25.
- Gonzales, E. (2011) Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad para la construcción del conocimiento. *Discusiones Filosóficas*, 12(18) 125 – 143
- Gómez-León, M. (2021). Disminución de la ansiedad en las víctimas del bullying durante el confinamiento por COVID-19. *Revista de Educación a Distancia*, 21(65). DOI: <https://doi.org/10.6018/red.439601>
- Granados, L. Alvarado, S y Carmona, J. (2016) Narrativas y resiliencia. Las historias de vida como mediación metodológica para reconstruir la existencia herida. *Revista CES Psicología*, 10 (1), 1-20.
- Hamodi, C y Jimenez, L (2018) modelos de prevención del bullying: ¿qué se puede hacer en educación infantil? *Revista de investigación educativa de la Rediech*, 9 (16), 29-50
- Instituto Iberoamericano de Finlandia; Embajada de Finlandia (2015) Educación en Finlandia: Kiva programa finlandés anti acoso escolar. Instituto Iberoamericano de Finlandia. España. Recuperado de <https://madrid.fi/>
- Larrosa, J (2006). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Estudios filosóficos*. 55 (160), 467-480.
- Larrosa, J (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*. (19),87-112
- Ley 1620. Art. 2 (2013). Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.

- Monreal, M. Guitart, M. (2012) Consideraciones Educativas de la Perspectiva Ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, (15) 79 - 92.
- Méndez, I. Cerezo, F (2010). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *Revista Europea de Educación y Psicología*, 3 (2), 209 - 218.
- Ministerio de Educación Nacional (2015) Guía de promoción de derechos humanos sexuales y reproductivos y prevención, identificación y atención acoso escolar. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-328700_archivo_prevenccion_atencion_acoso_escolar.pdf
- Morchida T. y Sayuri L. (2018) Formação pedagógica em Moçambique: a voz dos participantes. *Educação e Pesquisa*. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844178295>
- Musalem, R. y Castro, P. (2015). Qué se sabe del bullying. *Revista médica clínica las Condes*, 26(1), 14-23.
- National Institute of Education. (1978). Violent schools - Safe schools: The safe school study report to the congress. The national institute of education. Recuperado de <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/Digitization/45988NCJRS.pdf>
- Olweus, D (2012). “Cyberbullying: An overrated phenomenon?”, *European Journal of Developmental Psychology*. 9 (5), 520-538.
- Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Morata.
- Organización Mundial de la Salud (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Ginebra: OMS.
- Ortega, R. (1994): “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, S. Ramírez, M. y Castelán, A. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 147-169.
- Otzen, t. y Manterola c. (2017) Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*,35(1):227-232
- Packer. M (2013) *La ciencia de la investigación cualitativa*. Ediciones Uniandes.
- Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L. y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “Bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 6(1), 295-317.
- Postigo. S., Schoeps. K., Ordoñez. A. y Montoya-castilla. I (2019) ¿Qué dicen los adolescentes sobre el acoso escolar?. *Anales de psicología*. 35 (2) 251-258
- Programa TEI (2017) Programa TEI. programatei.com. Recuperado de <https://programatei.com/programa-tei/>
- Riessman, C. (1993). *Narrative Analysis. Qualitative Research Methods Series*, Sage publications.
- Slonje, R. Smith, P y Frisé, A (2013). “The nature of cyberbullying, and strategies for prevention”, *Computers in Human Behavior*, 29 (1), 26-32.
- Smith, P. (2016). “Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention”, *Social and Personality Psychology Compass*, 10 (9), 519-532.
- Smith, P. K. y Sharpe, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. Routledge.
- Tokunaga, R (2010) Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26 (3) 277-287.
- Valderrama, M. Behn, V. Pérez, M. Díaz, A. Cid, P. y Torruella, M. (2007). Factores de riesgo biopsicosocial que influyen en el fracaso escolar en alumnos vulnerables de

escuelas municipalizadas de la comuna de San Pedro de la Paz. *Ciencia y Enfermería*, 13(2), 41-52.

Varela, J. (2011). Efectividad de Estrategias de Prevención de Violencia Escolar: La Experiencia del Programa Recoleta en Buena. *Psyche*, 20(2), 65-78

Velázquez, L. (2005) Experiencias Estudiantiles con la Violencia en la Escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26) 739-764

Viscardi, N. (2011). Programa contra el acoso escolar en Finlandia: un instrumento de prevención que valora el respeto y la dignidad. *Construção psicopedagógica*, 19(18) 12-18.

Vitaro, F. Boisjoli, R. Lacourse, E. y Tremblay, R. (2004). Long Term Effects of the Montreal-Experimental Longitudinal (MEL) Prevention Program for Low SES Disruptive Boys. Ponencia presentada en el Congreso del Society for Prevention Research. Québec City, Canadá.

Vivolo, A. Martell, B. Holland, K y Westby, R. (2014) A systematic review and content analysis of bullying and cyber-bullying measurement strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 19 (4) 423-434.

Referencia de imágenes:

EducaciónBasicaI. (2019) Teoría Ecológica. Recuperado de: <https://educacionbasicaii.blogspot.com/2019/05/teoria-ecologica-urieb-ronfenbrenner.html>.