

**Avanzini, Walter Eduardo**

---

**Protocolos anti-bullying:  
aportes de las Ciencias  
Sociales para su construcción  
institucional en centros  
educativos de la Provincia de  
Córdoba (2018-2021)**

**Tesis para la obtención del título de  
posgrado de Doctor en Educación**

**Director: Guevara, Hilda Mabel**

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



[Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



**PROCOLOS ANTI-BULLYING:  
APORTES PARA SU CONSTRUCCIÓN INSTITUCIONAL EN CENTROS  
EDUCATIVOS DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA**



**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**PROTOCOLOS ANTI-BULLYING:  
APORTES DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA SU CONSTRUCCIÓN  
INSTITUCIONAL EN CENTROSEUCATIVOS DE LA PROVINCIA DE  
CÓRDOBA. (2018 – 2021).**

**AUTOR: MAGÍSTER WALTER EDUARDO AVANZINI**

**DIRECTORA DE TESIS: DOCTORA HILDA MABEL GUEVARA**

**CODIRECTOR: DOCTOR DIEGO OSVALDO FONTI**

*Tesis para optar al título de Doctor en Educación*

**Córdoba, 2022**

## **Dedicatoria**

Al Doctor Juan Carlos Scannone, S.J., maestro insigne, *in memoriam*.

## **Agradecimientos**

A la Decana de la Facultad de Educación, Esp. Marianna Galli, al Director del Doctorado, Dr. Horacio Ferreyra, a la Directora de Tesis, Dra. Hilda Mabel Guevara, Codirector, Dr. Diego Osvaldo Fonti, Tutora: Dra. Leticia Luque y Correctora Literaria, Corr. Luciana Frontoni; por sus inestimables contribuciones a la realización de la presente.

A las comunidades educativas de los Institutos analizados.

A mi hermano Luis Antonio, permanente compañero de la vida.

A Cayetano Martín (+), Francisco Javier y Tania Libertad Avanzini, por sus silentes y fieles acompañamientos a lo largo de todo el proceso de investigación.

## **Resumen**

El propósito del presente trabajo es analizar el fenómeno de la violencia social y su efecto contaminante al interior de nuestras aulas y al cotidiano institucional. Más específicamente analizamos conflictos de acoso u hostigamiento entre pares: su etiología, génesis, desarrollo y resolución. Con la elección de métodos mixtos de abordaje; en primer término, recolectamos datos cuantitativos para luego analizar cualitativamente los resultados. A su vez, recortamos categorías que, iluminadas con aportes de la filosofía, sociología, psicología del desarrollo y antropología, nos permitieron sugerir intervenciones ante los fenómenos objeto de análisis, a efectos de generar debates que permitan construir y elaborar institucionalmente Protocolos anti-Bullying, acordes a la cultura institucional del establecimiento, con el propósito de concebir y protagonizar comunidades escolares pacíficas y respetuosas de las diferencias.

**Palabras clave:** Violencia social - Violencia escolar – Acoso entre pares - Protocolos anti-Bullying.

## **Abstract**

This paper analyzes the phenomenon of social violence and its pervading effects within schools and daily life of educational institutions. I will specifically analyze harassment and bullying conflicts among peers: their etiology, genesis, development and resolution. Choosing a mixed methodological approach, in the first place I collect quantitative data, in order to qualitatively analyze this information afterwards. At the same time, I have delimited categories which, with contributions from philosophy, sociology, anthropology and development psychology, allowed me to suggest concrete interventions in face of these analyzed phenomena, in order to generate a debate which may institutionally design Anti-Bullying Protocols that are suited to the institutional culture of a concrete establishment, with the purpose of devising and carrying out peaceful and respectful school communities.

**Keywords:** Social Violence, School Violence, Peer Harassment, Anti-Bullying Protocols.

## ÍNDICE

<b>CAPÍTULO UNO: INTRODUCCIÓN</b>	<b>11</b>
1.1 Introducción	13
1.2 Impacto esperado de nuestra investigación	15
1.3 Línea de investigación	16
<b>CAPÍTULO DOS: PLANTEO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>19</b>
2.1 Delimitación y justificación del tema de estudio	21
2.2 Planteamiento del problema de investigación	23
2.3 Objetivos de la investigación	24
2.4 Preguntas vinculadas con el problema de investigación	25
2.5 Relevancia científica y social de la investigación	26
<b>CAPÍTULO TRES: ESTADO DE LA CUESTIÓN/ANTECEDENTES</b>	<b>29</b>
3.1 Panorama a nivel internacional	31
3.2 Panorama en Latinoamérica	35
3.3 Aportes en la República Argentina	37
3.4 Aportes en nuestra jurisdicción	47
<b>CAPÍTULO CUATRO: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL</b>	<b>48</b>
4. Marco teórico y conceptual	50
4.1 Marco teórico	50
4.1.1. Fundamentación teórica del estudio	50
4.1.2. Marco referencial	46
4.2 Marco conceptual	58
4.2.1 Los “Mitos” y “Verdades” del <i>Bullying</i> . Respuesta desde la investigación	61
4.2.2 El adolescente visto desde la Psicología del desarrollo	67
4.2.3 Rasgos comportamentales de las generaciones actuales	69
4.2.4 Relaciones entre saber – poder	71
4.2.5 El pensamiento complejo	72
<b>CAPÍTULO CINCO: MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>74</b>
5.1 Justificación de la elección metodológica	76
5.2 Variables en investigación cuantitativa. Características diferenciales en investigación cualitativa	77

5.3 Deconstrucción del constructo <i>Bullying</i> : Instrumentos/actividades aplicados para dar cuenta de los objetivos propuestos	78
5.4 Análisis estadístico: Instancias cuantitativa y cualitativa de nuestra investigación	79
5.5 El estudio de caso	82
5.6 Excurso: “Abducción y triangulación en una investigación con estudio de caso”	83
5.6.1 Introducción	83
5.6.2 Desarrollo: Estudio de caso. Otros aspectos	84
5.6.3 Abducción	84
5.6.4 Triangulación	86
5.7 Análisis del discurso	87
5.8 Importancia de la triangulación	90
5.9 Trabajo en el campo. Prueba piloto	91
5.10 Instancia cuantitativa: Método y diseño	93
5.11 Procedimiento	98
<b>CAPÍTULO SEIS: RESULTADOS/HALLAZGOS</b>	<b>103</b>
6.1 Resultados de las encuestas administradas a estudiantes	105
6.2 Media de puntajes	109
6.3 Resultados de las encuestas administradas a adultos	109
6.4 Opiniones de los adultos sobre agresiones o acoso	109
6.5 Análisis de las dos instituciones elegidas como unidades de análisis	112
6.5.1 La escuela actual: laberinto de otredades	112
6.5.2 Cultura institucional	114
6.5.3 Las organizaciones educativas desde la perspectiva de análisis institucional	114
6.5.4 Visitar la escuela desde una mirada nueva	115
6.5.4.1 Descripción de la institución: ¿Cómo nace el Instituto “A”?	117
6.5.4.2 Lectura y análisis de datos	119
6.5.4.3 De la institución y de la organización	122
6.5.4.4 Las voces de los estudiantes	123
6.6 Reflexiones conclusivas respecto al Instituto “A”	130



6.7 Análisis del Instituto “B”. Reflexiones y sugerencias	132
6.7.1 Entrevista a Padres del Instituto “B”. Ciclo Orientado	134
6.7.2 Entrevista a Padres del Instituto “B”. Ciclo Básico	135
6.7.3 Entrevista a una preceptora	136
<b>CAPITULO SIETE: DESARROLLO Y ANÁLISIS DESDE LAS</b>	<b>142</b>
<b>CATEGORÍAS ANALÍTICAS RECORTADAS</b>	
7. Ingreso de la violencia a las escuelas	144
7.1 Introducción	144
7.2 Análisis de la letra. El impacto de la imagen	145
7.3 Cultura del descarte	146
7.4 Protagonista: La droga	148
7.5 La violencia policial	148
7.6 Respuestas desde Análisis del Discurso	149
7.6.1 El valor de la vida	149
7.6.2 Violencia simbólica	151
7.6.3 Nuevas culturas juveniles (NCJ) y violencia	152
7.6.4 Responsabilidad de los docentes	152
7.6.5 Intervención superadora: la resubjetivación	153
7.6.6 Vulnerabilidad de los adolescentes	156
7.7 Epistemología: la gran ausente. Análisis de un caso	158
7.7.1 Consignas y esquema de análisis	158
7.7.2 Cuestiones introductorias	159
7.7.3 Objetivos de la indagación	160
7.7.4 Recortes en base al caso analizado	161
7.7.5 Fundamentación	163
7.7.6 Metodología	166
7.7.7 Aspectos a desarrollar	168
7.7.7.1 Negacionismo	168
7.7.7.2 Nuevas culturas juveniles. Otros aportes	168
7.7.7.3 Construcción de autoridad	169
7.7.7.4 Asistencia a las víctimas	170
7.7.7.5 Clima institucional	172

7.7.7.6 Conclusión del apartado	175
7.8 Crisis de identidad del adolescente	176
7.8.1 Adolescentes en crisis	178
7.8.2 La realidad epocal en relación a los adolescentes	181
7.8.3 El aporte de Paul Ricoeur	182
7.8.4 En torno al cogito cartesiano	183
7.8.5 Posición de Ricoeur respecto de Nietzsche y sucesores	184
7.8.6 Hacia una hermenéutica del sí	184
7.8.7 El papel de la escuela en la construcción de identidad	187
7.8.8 Tender a la vida buena	189
7.8.9 Con y para el otro	190
7.8.10 En instituciones justas	191
7.8.11 Conclusión del apartado	194
<b>CAPÍTULO OCHO: DISCUSIÓN. CONCLUSION</b>	<b>196</b>
<b>CAPÍTULO NUEVE: PROPUESTAS PARA UNA CONSTRUCCIÓN INSTITUCIONAL DEL PROTOCOLO ANTI-BULLYING</b>	<b>237</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>251</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>275</b>
Anexo número uno: Aparato erudito (instrumentos) administrado	275
Anexo número dos: Instrumentos implementados en el trabajo de campo	301
Anexo número tres: “La violencia”. Letra del grupo Agarrate Catalina	306
Anexo número cuatro: Caso de Epistemología ausente	307
Anexo número cinco: Entrevistas a los padres del instituto “B”	314
Anexo número seis: Modelo de comunicación a la dirección de la institución	316
Anexo número siete: Modelo de comunicación a la madre, al padre o responsable	318
Anexo número ocho: Modelo de informe de actuación	320
Anexo número nueve: Modelo de informe de actuación en caso de situaciones de violencia o de acoso	321
Anexo número diez: Modelo de informe de seguimiento	322
Anexo número once: Entrevista a una preceptora	323

## ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y CUADROS (EN EL CUERPO DEL TRABAJO)

Fig. 1: Distribución de estudiantes según grupo y colegio	95
Fig. 2: Distribución de estudiantes según nivel de acoso. n = 257	106
Fig. 3: Distribución de estudiantes según cursos y nivel de hostigamiento	107
Fig. 4: Distribución de estudiantes según grupo y nivel de acoso	108
Fig. 5: Distribución de opiniones de Adultos sobre agresiones	110
Fig. 6: Porcentaje de una jornada escolar, invertida en temas relacionados con la disciplina y / o los conflictos	110
Fig. 7: Las agresiones y abusos entre alumnos es un problema clave de la convivencia escolar. N = 52	111
Fig. 8: Modelo complejo de las prácticas del conocimiento	159
Fig. 9: Factores intervinientes en episodios de <i>Bullying</i>	213
Tabla 1: Distribución de estudiantes según colegio	94
Tabla 32: Porcentajes de respuestas según preguntas	105
Tabla 33: Cantidad de entrevistados según instituciones	98
Tabla 12: Si fuiste víctima de acoso por parte de tus compañeros, ¿qué sentiste?	214
Tabla 13: Si acosaste a alguno de tus compañeros, ¿qué sentiste?	216
Cuadro 1: Integrador de abordaje de objetivos específicos	78
Cuadro 2: Acciones sugeridas al Instituto “A”	131
Cuadro 3: Acciones sugeridas al Instituto “B”	140
Cuadro 4: Categorías y respuestas desde autores	206
Cuadro 5: Comparación entre adolescentes agresivos y violentos <i>per se</i>	221

## **CAPÍTULO UNO: INTRODUCCIÓN**

## 1.1 Introducción

“El pensamiento no es más que un relámpago en medio de una larga noche. Pero este relámpago lo es todo”. Poincaré, *La valeur de la science*

“Comprender para transformar”. Reflexión del autor.

La sociedad actual se caracteriza por procesos de cambios vertiginosos y profundos que han impactado en el comportamiento humano. Así, asistimos a un desarrollo sin precedentes de la tecnología y de los medios de comunicación. Estos cambios afectan no solo a aspectos marginales o periféricos, sino que atañen a ideas e ideales, a creencias, a escalas de valores distintas; que han repercutido al interior de instituciones tradicionales como la familia y, señaladamente, a la escuela.

Esta sociedad pluralista: de creencias, de estilos de vida, de diversas concepciones morales, que ha provocado –a veces– el escepticismo y al hedonismo, y la banalización de la violencia, enmarcados en la frivolidad que nos muestran a diario los medios sociales de comunicación, en particular la televisión. Entre estos avatares pretendemos incursionar en la violencia social y escolar. Es menester advertir, por honradez y sentido de justicia, ya que se trata de fenómenos ambivalentes; que el hombre de hoy también tiene actitudes positivas, y ha redescubierto y visibilizado conflictos hasta la actualidad ignorados o minimizados.

Desde la invención de la imprenta no se ha producido un cambio tecnológico con tantas repercusiones para la historia de la humanidad como el que estamos viviendo actualmente, con especial mención de Internet: “la red” – y las diversas plataformas digitales - que forman parte de nuestras vidas y son herramientas de comunicación, ocio y tiempo libre; sin embargo, en los últimos años ese aspecto positivo coexiste con malos usos que se materializan en agresiones a víctimas inocentes<sup>1</sup>. La tecnología audiovisual es utilizada por los acosadores como una nueva forma de maltrato e intimidación hacia sus víctimas.

(<http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:CiencPolSoc-Galvarez>). El fenómeno denominado *bullying*<sup>2</sup>, y que en nuestra investigación preferimos llamar acoso u hostigamiento entre pares; ha sido objeto de numerosas investigaciones en los últimos años y hoy en día estos episodios de violencia entre iguales en las aulas, tienen una gran

---

<sup>1</sup> Describimos las características de las generaciones actuales más adelante, en otro ítem.

<sup>2</sup> Mantenemos el título de nuestra tesis, y hablamos de Protocolos Anti-Bullying, en virtud del uso generalizado que el vocablo adquirió, pero hacemos las reservas del caso. Oportunamente nos extenderemos en relación al uso de las palabras que otorgan sentido, desde el pensamiento de Wittgenstein y Austin.

capacidad para atraer la opinión pública, hasta el punto de configurarse como un fenómeno de alarma social. Así, Álvarez Idarraga, en su tesis doctoral: “Ciberbullying. Una nueva forma de acoso escolar”, establece interesantes reflexiones, presentando este fenómeno en relación al Bullying tradicional ([e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:CiencPolSoc-Galvarez](http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:CiencPolSoc-Galvarez), introducción). Los casos más graves saltan del entorno más íntimo a las redes y a los medios de comunicación, No debemos olvidar que la escuela es el primer lugar fuera del entorno familiar donde la persona desarrolla sus capacidades de comunicación y relación, de ahí la importancia de crear las condiciones adecuadas para que nuestros educandos puedan libremente relacionarse ([e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:CiencPolSoc-Galvarez](http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:CiencPolSoc-Galvarez)).

En los países europeos, Escandinavia en particular, el acoso escolar provocó preocupación y respuesta de las autoridades desde 1970 (Olweus, 1973, 1993, 1998) y en posteriores décadas del siglo XX, siendo en Latinoamérica (Mendoza González, 2012); y en nuestro país un motivo de estudio en los últimos años (Cardozo, Dubini, Fantino, Serra y Ramallo Torres, 2016). Así las medidas de atención a la diversidad, el aprendizaje en pautas de convivencia, y la educación en actitudes y valores para la inclusión, son formas de prevención del acoso escolar (Ortega, Del Rey y Farías, 2009).

Todo ello supone un reto que va a facilitar la formación de la identidad no violenta y un desarrollo adulto con capacidad de resolución de conflictos de forma no agresiva. Nos encontramos con un fenómeno, que requiere de análisis y estudios más profundos para poder aclarar conceptos, así como las características que presenta. De ese modo se podrán plantear nuevas estrategias para ponerle freno, a través de pautas de protección sobre las víctimas potenciales. Cuando no se toman medidas ante un episodio de acoso, existe un riesgo cierto para la escuela de tener que responder a diversas demandas, en la mayoría de los casos con padres descontentos que plantean a la dirección la ineficacia de las medidas de seguridad dentro de la institución. En efecto, los padres confían los hijos a la escuela en la creencia que serán protegidos y cuidados. Se describen, además, casos en que la demanda fue judicial ya que la legislación contempla responsabilidades civiles y penales en torno a este tema (Kemmelmajer de Carlucci, 1998, Seda, 2014, 2015).

Unido a esto se comprobó la escalada y agravamiento de conflictos cuando no se trabaja preventiva y transversalmente esta temática (Bringiotti, 2015). En la medida en que los educandos protagonizan una anomia y disrupciones frecuentes no sancionadas, interpretan la falta de sanción en respuesta a las conductas violentas, como un apoyo implícito o tolerancia

ante hechos no considerados graves. En el agresor/acosador genera, en muchos casos, actitudes cada vez más agresivas.

Con nuestro trabajo de investigación aportaremos a la visibilización y el conocimiento del fenómeno del acoso entre pares. El desconocimiento de este problema puede llevar a padres y docentes a mal interpretar lo que es realmente constituye el conflicto, por lo cual importa demostrar que se establecen como episodios que afectan tanto a la escuela como a las familias.

Los chicos/as y jóvenes que han sido acosados sufren diferentes consecuencias emocionales: la depresión suele ser la más frecuente que llevan, en algunos casos extremos, al suicidio o a la autoagresión. Como correlato pueden protagonizarse episodios de stress y ansiedad (Díaz – Atienza, Prados Cuesta y Ruiz Veguilla, 2004). Advertimos que otros autores nos señalan el riesgo de medicalizar o judicializar estos conflictos (Campelo, 2016; Campelo y Lerner, 2014; Kaplan, 2011; Stolkiner, 2013). Quedó demostrado que la mayoría de los afectados no reportan lo que está sucediendo. De allí la importancia de proponer en nuestra intervención una campaña de sensibilización, para después construir con la colaboración de cada una de las comunidades educativas, protocolos de intervención temprana que ayuden a desactivar o al menos transitar los conflictos de hostigamiento o acoso entre pares.

Una vez publicadas las conclusiones de nuestra investigación, se propondrá a las autoridades socializar a todos los institutos del Sistema Educativo de la Provincia de Córdoba (dimensión holística de la investigación). Con ello pretendemos iluminar la toma de decisiones en torno a las políticas educativas de la jurisdicción. Lo expresado nos invita a profundizar el tópico impacto en el marco de nuestra investigación.

## **1.2 Impacto esperado de nuestra investigación**

Entendemos impacto de un proceso docente-educativo como el que investigaremos, como traducción en sus efectos sobre una población amplia: comunidad, claustro, entorno, administración, identificando efectos centrados en el mejoramiento profesional y humano del hombre y su superación social. Pensamos en un proceso sistemático que permita la medición de resultados a posteriori a través de indicadores, a fin de constatar el grado en que se han alcanzado los objetivos propuestos en un período de tiempo determinado (Couturejuzón González: 1997, 2002. Disponible en: [repository.unilibre.edu.co](http://repository.unilibre.edu.co))

El impacto tiene que ver con la forma de evaluar a la institución a partir de la cual, considerando los factores que intervienen en los conflictos examinados, se analiza también el impacto en los diversos actores involucrados.

Por otro lado, encontramos que bajo la denominación de evaluación de impacto se entiende el proceso orientado a medir los resultados de las intervenciones, en cantidad, calidad y extensión según las reglas preestablecidas. La medida de los resultados, característica principal de la evaluación de impacto, permite comparar el grado de realización alcanzado con el grado de realización deseado (Abdala, 2004, p. 28-29. Disponible en; [repositorio.cuc.edu.co](http://repositorio.cuc.edu.co)).

En términos generales las diferentes definiciones sobre la evaluación de impacto, tienen que ver con poder medir los resultados de la intervención en su entorno, en lo familiar y principalmente en lo institucional, obteniendo ciertos indicadores que nos permitan evaluar si los objetivos propuestos se han cumplido o no. Para ello es útil: Registrar y analizar todas las experiencias (positivas y negativas), mediante la comparación en el grupo control, sistematizándolas<sup>1</sup>.

Además: Evaluar el contexto social y de políticas educativas en que se da la experiencia; identificar los actores involucrados y su peso específico en los resultados; estudiar la articulación intra e interinstitucional en torno a la problemática planteada. También: Concertar aportes de los técnicos en gestión, mediante la difusión de la información proveniente de la evaluación y su posterior discusión. Finalmente: Informar de forma clara y objetiva a los responsables de la toma de decisiones sobre la marcha de los programas. Esta retroalimentación promueve el reforzamiento institucional.

### **1.3 Línea de investigación**

Se inscribe en la proyección social entendida como una función de transferencia de conocimientos que la Universidad Católica de Córdoba ha adoptado como parte constitutiva de su modelo de enseñanza-aprendizaje.

Así, se propone que estudiantes y docentes se involucren y contribuyan al desarrollo humano integral de la comunidad en la que la Universidad se encuentra inserta, a través de diversas actividades, proyectos y programas que implican la construcción conjunta de acciones para abordar complejas realidades sociales desde distintas incumbencias disciplinares. Se anhela que las funciones de docencia, investigación y proyección social estén integradas (UCC, s.f.).

---

<sup>1</sup> Para ampliar estos aspectos metodológicos, se puede consultar: <https://repositorio.unimilitar.edu.co/>



Más específicamente, adherimos a la línea: diversidad, justicia e inclusión. En razón de que el acoso u hostigamiento entre pares se inscribe en la pedagogía de la diversidad, implica una vulneración de la justicia e intentaremos promover comunidades escolares inclusoras. En nuestro trabajo se intentará un abordaje que detecte nichos o áreas de vacancias<sup>2</sup> de investigación en torno a transitar y sobre todo prevenir conflictos de hostigamiento entre pares en instituciones educativas de la Provincia de Córdoba, República Argentina.

Este trabajo comienza en el capítulo uno, donde bajo el título general de introducción se incluyen: el impacto esperado de nuestra investigación y la línea de exploración elegida. En el capítulo dos abordamos el planteo del trabajo, se delimita y justifica el tema de estudio, se explicitan los objetivos, las preguntas vinculadas con el problema y la relevancia científica y social de la investigación.

A posteriori, en el capítulo tres nos ocupamos de relevar las investigaciones relacionadas con el tema de tesis a niveles: internacional, nacional y en nuestra jurisdicción, respetando el tiempo de aparición de las publicaciones, con lo que se intenta mostrar el itinerario y la evolución del constructo acoso entre pares a lo largo del tiempo.

En capítulo cuarto, hacemos referencia a los marcos teóricos, referencial y conceptual del estudio explicitando el contexto situacional y delimitando lo que entendemos por acoso u hostigamiento entre pares (Olweus, 1973,1993,1998) y lo que no es, aludiendo a los mitos que se verifican en torno al proceso (Molina del Peral & Navarro, 2015), en lo que dio en llamarse banalización del conflicto (Campelo, 2016; y en <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-4665-2016-07-29.html>).

Después, en capítulo cinco, emprendemos el análisis del marco metodológico, en donde describimos los aportes en torno a la instancia cuantitativa y justificamos, desde el aspecto cualitativo: la elección de estudio de caso y análisis del discurso, destacando la importancia de la triangulación para también: relevar los participantes involucrados, el procedimiento y la prueba piloto. Concluimos con algunas precisiones respecto de la fase cualitativa de la investigación.

En el capítulo sexto damos cuenta de los hallazgos y resultados de la investigación, tanto en el tratamiento estadístico de los datos y su posterior análisis cualitativo; accediendo a las dos

---

2 “Las áreas de vacancia son los espacios poco explorados por la investigación académica y que hace falta integrar” (Consejo Interuniversitario Nacional, Anunziata J., 2009), Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-124957-2009-05-15.html>

instituciones elegidas como unidades de análisis para dar lugar en el capítulo siete al desarrollo y análisis, con tres ítems en base a las categorías centrales o nucleares recortadas en el proceso de exploración.

En el apartado ocho ingresamos una fase de discusión, poniendo en tensión diversos aportes al tema, y delineando nuestra posición en base a lo investigado. Finalmente, en el capítulo nueve concluimos aportando recomendaciones y proyecciones detallando un esquema en ocho pasos para la posterior construcción institucional de Protocolos anti – *bullying*, con lo cual creemos dar respuesta a los planteos iniciales de investigación, a la vez que contribuimos a la responsabilidad social que como académicos nos compete. Persuadidos de las posibilidades que el tema nos ofrece, en el aditamento colofón, advertimos también tanto las cuestiones en ciernes, como los límites de nuestro intento y el desafío que conlleva para futuros trabajos en este campo de las ciencias sociales.

## **CAPÍTULO DOS**

### **PLANTEO DE LA INVESTIGACIÓN**

## 2. Planteo de la investigación

### 2.1 Delimitación y justificación del tema de estudio

En esta investigación brindaremos un aporte a la construcción institucional de protocolos anti-*bullying* desde un modelo académico asociativo y multidisciplinario, comprometido con la creación e intercambio de conocimientos en íntima relación con los diferentes actores sociales, tendiendo al logro de la convivencia pacífica al interior de nuestros establecimientos educativos<sup>3</sup>

([https://www.ucc.edu.ar/archivos/documentos/Institucional/PRIUCC/Ingreso\\_2019/Material\\_de\\_estudio/material-estudio-intro-psicopedagogia-EDUCACION.pdf](https://www.ucc.edu.ar/archivos/documentos/Institucional/PRIUCC/Ingreso_2019/Material_de_estudio/material-estudio-intro-psicopedagogia-EDUCACION.pdf))

Para reflejar el momento de pensar la investigación, queremos expresar que habiendo presentado la tesis de Maestría (inédita), con el título: “*Acoso entre pares. Desde la mirada de los actores educativos adultos*” (Avanzini, 2016)<sup>4</sup>, quedó junto a la alegría del momento una cierta insatisfacción por cuanto aún no se terminaba de aportar a la tarea cotidiana de la escuela, que ocupó más de cuatro décadas de nuestra vida.

Por lo tanto, cuando se anunció la apertura del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba, creció el sentimiento de deuda con la sociedad, y decidimos retomar las investigaciones para ofrecer al colectivo educacional la posibilidad de construcción institucional de protocolos anti-*Bullying* teniendo en cuenta, como ya expresamos, la cultura institucional del establecimiento, con el objetivo de prevenir y transitar conflictos de hostigamiento o acoso entre pares.

Fue necesario, en un segundo momento, planificar la investigación: organizar los elementos con los que se contaba, habilitando la posibilidad de conocer y desarrollar nuevos aportes para clarificar la cuestión a abordar, repreguntar en torno al problema objeto de estudio para precisar los objetivos, a efectos de dar una respuesta adecuada desde el acervo frondoso y fecundo de autores de diversas ciencias sociales.

---

<sup>3</sup> “De esta forma, se opta por un modelo académico asociativo y multidisciplinario, comprometido con la creación e intercambio de conocimientos en íntima relación con los diferentes actores sociales, y en el que las funciones de docencia, investigación y proyección social estén integradas”. Al respecto véase: [https://www.ucc.edu.ar/archivos/documentos/Institucional/PRIUCC/Ingreso\\_2019/Material\\_de\\_estudio/material-estudio-intro-psicopedagogia-EDUCACION.pdf](https://www.ucc.edu.ar/archivos/documentos/Institucional/PRIUCC/Ingreso_2019/Material_de_estudio/material-estudio-intro-psicopedagogia-EDUCACION.pdf)

<sup>4</sup> Disponible en: [pa.bibdigital.uccor.edu.ar](http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar)>TM-Avanzini. En adelante citaremos: Avanzini, 2016.

En definitiva: la producción de protocolos anti-*bullying*, con el deseo que sea un instrumento sólido a la vez que muy práctico, para su implementación por parte de colegas que, ejerciendo la tarea áulica y de gestión directiva, vean facilitado su accionar ante estas situaciones. Un itinerario, un camino flexible y adaptable a cada institución, con registros claros e interdependientes contribuyendo a la concreción de un clima institucional colaborativo y pacífico.

## 2.2 Planteamiento del problema de investigación

“Si eliminamos del niño el factor social nos quedamos sólo con una abstracción; si eliminamos de la sociedad el factor individual nos quedamos sólo con una masa inerte y muerta”. John Dewey, *Mi credo pedagógico*

La experiencia nos dice que la violencia interpersonal entre educandos o el hostigamiento o acoso entre pares, constituyen hechos que nos acontecen en el día a día de las instituciones educativas. Escuchamos frases como “esto ha ocurrido siempre”, “no está mal que los jóvenes se defiendan”, “tienen que aprender a defenderse” entre otras. El entorno social actual parece presentar estos conflictos como atractivos y seductores. Conviene advertir que las películas que más recaudan o las más vistas son las que ofrecen escenas de violencia explícita. Iguales consideraciones merecen los programas de mayor rating de la televisión o las series que nos llegan a través de sistemas informáticos.

Esta realidad sin duda alguna, va más allá de los episodios aislados que puedan presentarse en el devenir educativo. Podemos advertir subyaciendo, un desequilibrio de fuerzas sostenido en el tiempo que, o no se resuelve, o se hace por medios no socializados. Estos episodios en que intervienen tres protagonistas, a saber: agresor, víctima, observador; son “altamente contaminantes”, de manera que suelen extenderse al grupo aula o al conjunto de iguales, hasta enrarecer el clima institucional lo que conlleva fuertes disrupciones, maximizando la ansiedad de los educandos y, por extensión, de sus familias (Cerezo, 2006).

Es bueno destacar que la cuestión de lo diferente y la creciente situación de violencia intraescolar han merecido una especial investigación en la producción de la filosofía, sociología y antropología contemporáneas: Di Napoli, 2018; Careaga Butter, y Fuentes Henríquez, 2018, por citar solo dos estudios entre numerosas investigaciones y artículos académicos en torno al tema que nos ocupa.

Sin embargo, nos parece que mayoritariamente estamos en presencia de una retórica matizada de expresiones tales como respeto, tolerancia y aceptación del otro, pero cuya eficacia, a la hora de resolver un conflicto de violencia, todavía debemos poner bajo sospecha (Avanzini, 2016). Sucesos de discriminación, burlas, agresiones aparecen frecuentemente en el cotidiano escolar. La violencia social ingresa a través de paredes más porosas al interno de las instituciones. Respuestas lineales, generales y cortoplacistas resultan poco o nada eficaces a la hora de prevenir o transitar conflictos de agresión, abuso y hostigamiento entre escolares de todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

La escuela argentina, desde la generación del ochenta y hasta la actualidad, ha sido un referente ineludible de transmisión y fortalecimiento de conductas prosociales: en efecto, la tolerancia, el respeto y la solidaridad constituyeron valores ineludibles de las instituciones. Sin embargo, ahora algo ha cambiado. O casi todo ha cambiado (Avanzini, 2016). Advertimos que las desigualdades sociales que de modo creciente se han introducido en nuestras escuelas, con sus correlatos de marginación, racismo, hedonismo o sexismo; en fin, relaciones asimétricas de poder que afloran con mucha fuerza, generando conflictos entre diversos actores de la comunidad educativa, poniendo en duda el concepto y el ejercicio de autoridad y finalmente, provocando disrupciones en el aula que enrarecen el clima institucional (Mendoza González, 2012).

## **2.3 Objetivos de la investigación**

### **Objetivo general**

Aportar elementos teóricos, metodologías y estrategias para la construcción institucional de Protocolos Anti – *Bullying*.

### **Objetivos específicos**

1. Identificar similitudes y diferencias entre protocolos puestos en acción en diversos países del mundo.
2. Describir las percepciones de las situaciones de hostigamiento entre pares de los actores educativos adultos.
3. Indagar sobre posible etiología de casos y su análisis contextual, desde un abordaje sistémico.
4. Indagar las expresiones de sentires, emociones y reacciones de los adolescentes en torno a episodios de hostigamiento, acoso o abuso.
5. Caracterizar los roles de los sujetos intervinientes ante estas situaciones de violencia.
6. Establecer el nivel de victimización, de perpetración, de observación y de victimización agresiva en la descripción de los conflictos en estudio.
7. Analizar el posicionamiento teórico (o las convicciones prereflexivas) de los actores educativos adultos en relación al tema de investigación y las estrategias puestas en juego ante situaciones de hostigamiento.

8. Recortar categorías que permitan, con el auxilio de análisis del discurso, aportar a la construcción de protocolos anti-*bullying* situados, de acuerdo con la cultura institucional de cada centro educativo.

## **2.4 Preguntas vinculadas con el problema de investigación**

En cuanto a las preguntas sobre el problema de investigación, formulamos las siguientes: ¿Cómo se desarrollan los episodios de acoso u hostigamiento entre pares? Relacionado con este aspecto: ¿Quiénes protagonizan los episodios en cuestión? ¿Se pueden tipificar roles como agresores, agredidos, participantes pasivos, entre otros?; ¿conviene establecer pautas fijas sobre cada uno?

En otro orden será importante analizar: ¿Qué posicionamiento teórico (o convicciones prereflexivas) denotan o evidencian los actores educativos adultos en relación al tema? También nos preguntamos: ¿Qué piensan, opinan, comentan los sujetos consultados acerca de este tema?, ya que constituyen el sector a quienes debemos dar respuesta desde las actitudes y procederes del cotidiano escolar. Íntimamente relacionado con estos cuestionamientos formulamos la siguiente pregunta: ¿Qué estrategias o acciones se implementan ante situaciones de hostigamiento? Y más precisamente: ¿Qué previsiones o estrategias se efectuaron para poner en práctica antes de la aparición de conflictos de acoso? Donde obviamente apuntamos a la prevención de conflictos de esta índole.

Apuntando a la situación real del colectivo escolar elaboramos las siguientes interrogaciones: ¿Se utilizan los esquemas de intervención que se proponen desde las políticas educativas tanto de nivel nacional como provincial? ¿Se conocen (y se socializan) los documentos oficiales? En caso de identificar estrategias puestas en juego: ¿Qué roles jugaron los diversos actores educativos adultos? Y: ¿Cuáles fueron las consecuencias de las estrategias seguidas en el caso de investigación (Avanzini, 2016).

De este modo llegamos a la interpelación fundamental en nuestro trabajo, coincidente con el objetivo general formulado: ¿Qué aportes teóricos, metodológicos y estrategias, desde las diversas ciencias sociales, pueden resultar pertinentes o servir de fundamento para la construcción institucional de protocolos anti-*bullying*?

Basándonos en los datos y análisis precedentes, nos sentimos animados a profundizar en nuestro trabajo de investigación en pos de encontrar aportes que nos permitan ofrecer a las



instituciones educativas elementos, desde la reflexión de diversas ciencias sociales, para la construcción, de acuerdo a la cultura situada de los establecimientos participantes; de protocolos anti-*bullying*, que faciliten la implementación y abordaje de diversos avatares objeto de análisis.

## **2.5 Relevancia científica y social de la investigación**

### **Recuperación de las indagaciones. Definición de los vacíos que hay en el conocimiento del tema**

En estudios previos, o en hallazgos de investigación se detectan las siguientes constantes: un desconocimiento de lo que es acoso entre pares y generalización del concepto a todo episodio de violencia escolar, negación de los conflictos (“En mi escuela no ocurren estos hechos”); no intervención de los actores educativos adultos y, sobre todo, la falta de prevención. Se actúa generalmente post facto. Y se sanciona, habitualmente al agresor. Ante el negacionismo de los actores educativos docentes, surgen los datos oficiales de la prueba Aprender 2017, mostrados en marzo de 2018. Además de exponer datos sobre el rendimiento de los estudiantes, informaron sobre Bullying, discriminación y violencia dentro de las escuelas de todo el país. ¿Qué muestran estas cifras oficiales? Consignamos análisis de algunos ítems, en los siguientes párrafos (<https://chequeado.com> › Explicadores).

Según surge de esta evaluación, seis de cada 10 estudiantes de la secundaria (63%) dijeron haber presenciado escenas de “discriminación por alguna característica personal o familiar, ya sea religión, orientación sexual, nacionalidad, etnia o características físicas”. Esta misma pregunta se realizó a los estudiantes de escuelas primarias, donde el porcentaje que respondió haber presenciado situaciones de discriminación baja al 55 por ciento. Esta mayor frecuencia de hechos violentos en la escuela secundaria con relación a la primaria se da, además; en la identificación de modos de concreción del acoso: en nivel medio prevalecen la discriminación, insultos entre compañeros, agresiones por redes sociales, maltrato a docentes y daños en la infraestructura escolar. En cambio, las dos situaciones que se dan con mayor frecuencia en la escuela primaria son “molestar a los que les va mal o repitieron” y “molestar a los que se sacan buenas notas”.

La misma pregunta sobre discriminación también fue respondida por directivos de las escuelas secundarias, quienes identificaron una menor frecuencia que los estudiantes. Esta

situación puede responder a la llamada “Ley del Silencio” que alude a la realidad de pactos entre los actores de acoso, de no difusión de estos conflictos a los adultos en general y a las autoridades educativas en particular (Magendzo Kolstrein, Toledo Jofré y Rosenfeld Sekulovic, 1994). Mientras que un 12% de los alumnos respondió que “siempre” suceden estas discriminaciones, el porcentaje baja al 0% en los directivos. Igualmente, un 62% de los directores respondió que estos hechos suceden en alguna medida, similar al porcentaje de los estudiantes.

Además, poco más de la mitad de los estudiantes secundarios (54%) respondió que entre ellos se insultan, amenazan o agreden por redes sociales con algún tipo de frecuencia. Este mecanismo fue identificado por un 82% de los directores, aunque sólo un 35% de los mismos consideró que la institución cuenta con herramientas para afrontar situaciones de acoso u hostigamiento a través de redes sociales. Dato no menor en la tesitura de propuesta de una intervención al respecto.

Estos datos que brindó la evaluación Aprender son similares a los que informó UNICEF Argentina en 2011. Según su estudio, el 66% de los alumnos presenciaron situaciones de humillación entre ellos mismos, mientras que el 23% estuvo preocupado por resultar víctima de tal situación. La intervención de los docentes tiene un fuerte impacto en el clima escolar: en aquellas instituciones en las que participan activamente en asuntos vinculados a la convivencia, hay consejos escolares y espacios en los que los chicos pueden hablar sobre lo que les pasa, los episodios de violencia se reducen considerablemente, sostiene el informe de UNICEF y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Sobre todo, se advierte un desconcierto ante estos sucesos, sin saber cómo proceder, cuando hay que derivar a especialistas, se desconocen las leyes que obligan a denunciar episodios de violencia de género o sexual, entre otras circunstancias. Ante este panorama resulta necesaria la elaboración de un itinerario de registros que faciliten la reflexión y la toma de decisiones posteriores para mejorar el clima institucional.

Como ya expresamos se configuran roles a los que, genéricamente se pueden caracterizar como: agresor, que suelen actuar motivados por el deseo de poder, intimidación, dominación, aunque hemos comprobado que a veces se manifiesta como causal la simple diversión. Por otro lado, la víctima que manifiesta una personalidad apocada, con marcada timidez, y el círculo de observadores que completan esta tríada característica de los conflictos de acoso entre pares. Las agresiones o episodios de acoso no son mayoritariamente físicas, ya que prevalecen las verbales como insultos, amenazas, ridiculización a través de redes sociales,

la difusión de rumores que descalifican a la víctima. Es bueno aclarar que este recorte de roles no es fijo e inamovible, a menudo las características se confunden, son interdependientes –a veces mutuamente necesitantes – y en algunos casos se observa que el sujeto que actúa como víctima en ocasiones se convierte en agresor en otras situaciones.

La demanda de investigación surge, entonces, en función de observar en diversos establecimientos educativos la emergencia de situaciones de violencia como signo de época indiscutible, no solo por ser emergentes prácticamente cotidianos, sino por la multiplicidad de avatares inéditos en cuanto a sus formas de concreción. Esto remarca la necesidad de abordaje que den posibles respuestas a estos nichos de investigación o áreas de vacancias, que como ya quedó expresado, aluden a espacios poco explorados por la investigación académica y que hace falta integrar.

## **CAPÍTULO TRES**

### **ESTADO DE LA CUESTIÓN/ANTECEDENTES**

### **CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CONOCIMIENTO EXISTENTE SOBRE EL TEMA**

## Estado de la cuestión/antecedentes

Será menester a continuación, consultar lo investigado en el mundo, en el país y en la jurisdicción en relación al tema. Nos referimos a un estado del arte que permita enriquecer la deliberación y diálogo en torno a dispositivos democráticamente sancionados para la promoción de la dignidad e intimidad de nuestros sujetos de educación.

### 3.1 Panorama a nivel internacional

Primera aproximación al constructo *bullying*<sup>5</sup>.

Si bien la violencia escolar no es un fenómeno nuevo en nuestro país y en el mundo, en las últimas décadas la problemática del acoso, hostigamiento e intimidación entre pares está adquiriendo relevancia en varios niveles: las diversas sociedades, las familias, los propios educandos y por ende en los sistemas educativos en general y en instituciones escolares en particular.

El psicólogo sueco-noruego, Dan Olweus (1931 -2020), fue ampliamente reconocido en los ámbitos académicos y de exploración educativa como iniciador de trabajos en terreno de lo ahora registrado como Bullying. Este nombre lo creó este autor, siendo profesor de la Universidad de Bergen (Noruega) en 1993, a partir de observaciones y estudios sistemáticos realizados desde los años '70, del siglo pasado ([https://es.wikipedia.org/wiki/Dan\\_Olweus](https://es.wikipedia.org/wiki/Dan_Olweus)).

Casi contemporáneamente estas investigaciones suscitaron el interés de muchos investigadores en el mundo. Así Lazperspetz y cols. (1982) en Finlandia, Perry y cols. (1988) en Estados Unidos, Smith en Inglaterra (1991; y Smith (1993). También orientó trabajos en Canadá (Ziegler y Rosenstein – Manner (1991); en Países Bajos (Haeselager y Van Lieshout, 1992) Irlanda (O’Moore y Brendan, 1989), España (España, Ruiz, 1992). Un dato no menor es que también repercutieron en países lejanos y con culturas muy distintas (Japón, Hirano, 1992) y Australia (Rigby y Slee, 1991). Olweus los cita afirmando que “el problema existe también fuera de Noruega, con una relevancia similar e incluso superior” (1993:31).

---

<sup>5</sup> Retomamos la investigación sobre Dan Olweus, ya consignada en: Avanzini, 2016. *Acoso entre pares. Desde la mirada de los actores educativos adultos*. (Tesis de Maestría - Inédita). Córdoba: Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba. República Argentina. Disponible en: [pa.bibdigital.uccor.ar](http://pa.bibdigital.uccor.ar)>TM-Avanzini. De igual manera, se mantienen las reseñas de autores y producciones recogidas en esa oportunidad. Se releen, actualizan cada una y se incorporan novedades bibliográficas en torno al tema en investigación.

La presencia transnacional y e incluso transcultural del fenómeno, se verifica, amén de lo ya consignado, por los siguientes datos:

En 2008, en colegios de once países europeos se llevaron a cabo estudios transculturales sobre el tema, con el fin de asociar diversos aspectos tales como factores físicos, sociodemográficos y psicosociales en una muestra representativa y relevante de niños, niñas y adolescentes de 8 a 18 años. Se puede constatar así la presencia de un problema que tiene diferentes aristas y una presencia consistente en las últimas décadas.

En 2006 (sobre la edición de 1993) Ediciones Morata publicó, en español, la tercera edición de la obra más difundida de Olweus: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*: Nos pareció un hallazgo la afirmación conclusiva del autor,<sup>6</sup> cuando dice: “el grado de acoso y de amenazas (...) se reduce a una cuestión de voluntad y de implicación por parte de los adultos”. Y nos desafía cuando se pregunta “¿en qué medida está dispuesta la sociedad a cambiar esta realidad, tan dolorosa para muchos estudiantes, en un sentido más positivo?”. Si intentamos una respuesta a esta cuestión medular de nuestra investigación “ya no se puede excusar el abandono de los problemas del acoso y de las amenazas entre escolares aduciendo la carencia de conocimiento sobre ellos”. Y como hemos mostrado (en este libro) “se puede conseguir mucho con unos medios relativamente sencillos” (p. 152).

El Programa de Prevención Olweus Bullying se ha aplicado sobre una base de sustentación y anclaje teórico, a gran escala en primaria y secundaria en toda Noruega. Esto aconteció en el año 2001, en una decisión del gobierno noruego, que podríamos distinguir como histórica, en donde las estadísticas y monitoreo constante y consistente, mostraron éxito en la prevención de hostigamiento entre pares, tal que; no obstante la desaparición física de Olweus en 2020, siguen aplicándose en Escandinavia.

Ahora bien: la elaboración de un estado del arte actualizado, requirió de la consulta de bases y fuentes autorizadas. En ese marco, la búsqueda en Google Académico con descriptores atinentes al tema objeto de nuestro análisis, arrojó un resultado que nos parece importante relevar aquí: la Catedrática de Evaluación Psicológica, Garaigordobil Landazábal, quien dirige el Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos de la Facultad de Psicología. Universidad del País Vasco, ha realizado y publicado estudios relacionados con el

---

<sup>6</sup> Con referencia a lo expresado por Olweus en página 152 del libro citado.

fenómeno *bullying*. De sus producciones tomaremos el instrumento de abordaje en nuestro trabajo de campo, convenientemente adaptado a nuestra realidad situada. Consultamos su producción en artículos, libros, entrevistas y actividad docente y académica. De esta investigadora, nos interesa mencionar:

Garaigordobil, y Oñederra, (2010), *La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide. Ofrece amplia información teórica sobre la violencia entre iguales, la etiología y consecuencias que pueden derivarse en los diversos participantes de una situación de acoso. Además, expone teorías explicativas sobre: agresividad, prevalencia del fenómeno, así como la advertencia en base a indicadores que pueden alertar de un posible caso de hostigamiento escolar.

Garaigordobil, (2012). *Intervención con adolescentes: Una propuesta para fomentar el desarrollo socioemocional e inhibir la conducta violenta*. También importante: Garaigordobil, (2013), *Cyberbullying. screening de acoso entre iguales: descripción y datos psicométricos*. *Cyberbullying. screening for peer bullying: description and psychometric data*. Investigación llevada a cabo con el auspicio y apoyo de la Universidad del País Vasco.

Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2014). *Programa de intervención para prevenir y reducir el cyberbullying*, Madrid: Pirámide. Este manual presenta un programa de intervención para prevenir y reducir el *cyberbullying*, desarrollando estrategias de intervención de resolución de conflictos, fomentando valores prosociales, trabajando emociones, autoestima, empatía, entre otras propuestas.

La autora Teruel Romero, con el libro *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas*, que ofrece herramientas para llevar a cabo una labor preventiva, con la finalidad de evitar o disminuir situaciones de acoso entre escolares. Además, ofrece pautas de actuación para los colectivos de padres y profesores, como corresponsables del tránsito y resolución de conflictos de esta índole. 2007, Editorial Pirámide, Madrid, España.

También importante el aporte de Bisquerra (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la educación emocional*. España: Wolters Kluwer. Por ejemplo: Bisquerra, (2008). *Educación emocional*. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula. Bisquerra, (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bisquerra, (Coord.), Colau, Colau, Collell, Escudé, Pérez-Escoda, Avilés, y Ortega, (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée de Brower

Encontramos y nos parece interesante un artículo de Urra, “*Bullying: Acoso Escolar*”, realizado el 21 de noviembre de 2017 y de reciente publicación (1º de julio de 2018), donde: A través de más de 100 referencias bibliográficas, de distintos países y en distintos idiomas, este artículo pretende 1) clarificar la definición de *bullying* y de acoso escolar; 2) abordar los roles que tienen lugar en el mismo (acosado, acosador, grupo de iguales, escuela, familia y sociedad/políticos/medios de comunicación); 3) presentar datos de la prevalencia del acoso escolar en distintos países y en distintos entornos culturales y, por último, 4) ofrecer un resumen de las propuestas de actuación generales en las que parecen coincidir todos los expertos sobre el tema. Una recensión puede consultarse en: [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net).

Se mencionan especialmente:

Cerezo y Méndez (2013) n = 1,239. 11-18 años. España. Los acosadores tenían mayor consumo de sustancias y conductas antisociales relacionadas con acciones de riesgo personal, escolar y familiar (conducir bajo los efectos del alcohol, participar en alguna pelea, ser detenido por las fuerzas del orden público, escapar de casa durante más de un día completo, ser expulsado del centro educativo...) (puede consultarse una reseña en: [journals.copmadrid.org](http://journals.copmadrid.org))

Sticca y Sonja, P. (2013) n = 835. 12-14 años. Suiza. Los ciberagresores tenían más conductas antisociales en el mundo real, pero esto no se evidenció en las víctimas.

Vassallo, Edwards, Renda y Olsson, (2014). Adolescentes de Australia. La baja reactividad negativa fue un factor protector de la conducta antisocial posterior en los agresores de *bullying*, y una mayor vigilancia de los padres moderó la relación de riesgo entre la intimidación y el comportamiento antisocial. ([journals.copmadrid.org](http://journals.copmadrid.org))

Al momento de su publicación resultó importante el trabajo siguiente: Sánchez, Ortega y Menesini (2012), “La competencia emocional de agresores y víctimas de *bullying*”, en tanto apunta a una dimensión no suficientemente explorada hasta ese momento.

En 2011, nos encontramos con esta cita: Cerezo, Calvo, y Sánchez, *Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying: concientizar, informar y prevenir*. Madrid, Editorial Pirámide. Este libro nos muestra una propuesta práctica de prevención ante la violencia escolar, para ser aplicada coordinadamente por parte de la institución, padres, profesorado y alumnado. Se ofrece un programa denominado CIP (concienciar, informar y prevenir), que aparece como interesante para implementar.



Molina del Peral y Vecina Navarro, (2015) *Bullying, Cyberbullying y sexting. ¿Cómo actuar ante una situación de acoso?*, Madrid, Pirámide. Entre otros hallazgos, los autores proponen “creencias erróneas sobre el *bullying*” (Páginas 17 al 22) que resultan ilustrativas para recortar características y conceptualizaciones acerca del acoso entre pares.

En 2016 la editorial Paidós, publica el libro *Los destinos del placer*, de Piera Aulagnier, quien es una autora de formación primero médica, y luego psicoanalista, discípula de Lacan; del que luego se separa para formar el Cuarto Grupo junto a François Perrier y otros pensadores de la época. La designación refiere al número cuatro, luego de la Sociedad Francesa de Psicoanálisis, la Sociedad Psicoanalista de París y la Escuela Freudiana de París. Piera casó con el Francés Aulagnier, del que toma su apellido (de soltera Spairani); se separó y luego contrajo matrimonio con Cornelius Castoriadis: filósofo, economista y psicoanalista del origen griego, que también participó del cuarto grupo. El volumen se integra escritos de la autora para sus seminarios en Sainte Anne. Resultan de interés para nuestro trabajo, en particular el capítulo III (el yo y la realidad), IV (el yo y el placer) y V (del amor necesario a la transferencia alienante). Consideramos de interés a la hora de fundamentar la constitución del Yo en nuestro caso, en instituciones educativas.

### **3.2 Panorama en Latinoamérica**

Hoyos, Aparicio y Córdoba, (2005). *Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla, Colombia*. Psicología desde el Caribe, en línea, 2005 (16), 1.28, ISSN: 0123 – 417X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301601>. También puede consultarse: revistas.unimagdalena.edu.co, en donde se analizan textos en la Especialización en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, que integra la oferta académica de esta Universidad colombiana.

En Uruguay: Cajigas, Kahan, Luzardo, Najson, Ugo y Zamalvide. (2006), *Agresión entre pares (Bullying) en un centro educativo de Montevideo: estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo*. Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay. Rev Med Urug 2006; 22, pp. 143-151.

Paredes, Álvarez, Lega, Vernon. (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. En este artículo se analiza el fenómeno del acoso escolar, a

partir de varias investigaciones desarrolladas en diferentes partes del mundo. Se plantean las formas de acoso escolar y se presentan algunas estrategias que pueden contribuir a prevenirlo y evitar esta situación en la escuela.

Varela, Tijmes, Sprague, (2009). *Programa de prevención de la violencia escolar*. Paz educa. Chile: Fundación Paz Ciudadana.

Atenderemos especialmente a las experiencias de abordaje de conflictos de violencia escolar en general, y de hostigamiento o acoso entre pares en particular, sobre todo en países pobres, como el verificado en Nicaragua, realizado por Ortega y del Rey (2008).

Mendoza González (2012) ofrece en su libro una metodología propiciando la intervención preventiva temprana (desde la etapa preescolar), para crear ambientes escolares sin *bullying*, con detección temprana de signos de violencia. El aval de investigación se apoya en que la propuesta está basada en más de una década de investigación en México y España. La tesis doctoral (2006) de la autora ofrece un importante aporte a nuestra investigación ya que trata de *Las dos caras de la violencia escolar: el maltrato en la interacción profesor-alumno y entre iguales*.

Arroyave Sierra (2012), en *Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al Bullying*, afirma que el fenómeno del *bullying* o acoso escolar ha ido aumentando su prevalencia hasta convertirse en un problema de preocupación mundial; de igual modo, en Colombia las cifras de presentación han ido en aumento. La ponencia presenta el fenómeno desde el punto de vista psicopatológico, las características de los diferentes grupos que intervienen en el mismo y los factores de riesgo relacionados. Queremos destacar que el conocimiento de las diferentes características psicopatológicas en niños y adolescentes involucrados en el fenómeno del *bullying*, crea herramientas de intervención temprana y prevención. La evidencia muestra que, de no tratarse a tiempo, se registra una evolución a otras cuestiones tal vez más permanentes y graves; es así como de la población de niños y adolescentes involucrados en situaciones de acoso, 28% mantiene los efectos psicopatológicos 10 años después de salir del colegio. En conclusión: El fenómeno del *bullying* es global, tiene un impacto a nivel personal, familiar y social, lo que muestra una clara necesidad de identificación. La persona víctima experimenta un gran sufrimiento, generalmente en silencio. Se debe hacer un buen diagnóstico e intervención del acoso escolar en las instituciones (Véase: Avanzini, 2016, *Acoso entre pares. Desde la mirada de los actores educativos adultos*. (Tesis de Maestría - Inédita). Córdoba:

Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba. República Argentina. Disponible en: [pa.bibdigital.uccor.ar](http://pa.bibdigital.uccor.ar)>TM-Avanzini. Especialmente el Estado del Arte).

Rodríguez Díaz (2012), *Bullying: un fenómeno por transformar*. Ante la diversidad de caracterizaciones y contextos del maltrato, se debe tener en cuenta que la intervención ante esta situación requiere un programa integral donde se involucren las distintas comunidades educativas (en este caso de Colombia) y ser dirigido con el objetivo de promover los procesos de empatía, manejo de autocontrol y reelaboración de su comprensión cognitiva sobre las ideas que dan el surgimiento de los sucesos. La autora descrea de los modelos extranjeros de intervención, abogando por diagnósticos por parte de profesionales interesados en el estudio que promuevan el bienestar de los adolescentes en las aulas, como primer paso para la construcción integral de un modelo educativo que promueva la paz, el afecto y los valores desde la escuela; involucrando la familia y la sociedad, y teniendo en cuenta los indicadores sociodemográficos y los factores culturales que caracterizan a cada región del país. Surgen interrogantes, y todos pueden ser resueltos si este fenómeno deja de ser tolerado y se promueve desde la escuela la transformación social.

Prieto Quezada, Jiménez Mora, y Carrillo Navarro (2013) son investigadores mexicanos que exploran una intervención desde la narrativa y concretamente con el recurso de la historieta. La intervención está planteada desde la conceptualización de: Grupo - Liderazgo - Roles, para luego analizar el conflicto desde las normas, y una ulterior propuesta de resolver conflictos eligiendo soluciones que satisfagan a la mayoría. Finalmente diremos que el recurso a la historieta resulta valioso ya que converge el placer por el arte y los modos concretos de emergencia de los deseos reprimidos a través de la técnica proyectiva.

Actualizando sus publicaciones respecto del fenómeno *bullying*, Mendoza González (2014) nos ofrece una publicación de Editorial El Manual Moderno, producto de muchos años de investigación en el diseño de programas para México, de fácil acceso en el aula escolar, posibilitando prevenir y detener la violencia entre adolescentes. En este caso el acento está puesto en las Asambleas Escolares para mejorar la convivencia escolar.

### **3.3 Aportes en la República Argentina**

Meirieu (2006), en una conferencia que brindó en el marco de una invitación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, y que llamó “*El significado de*

*educar en un mundo de referencias*”<sup>7</sup>, ofrece reflexiones sobre la educación en la modernidad, en un “período de crisis en materia educativa”. Después de reflexionar en torno a la provisoriedad epocal, el autor menciona a Jonas (1995), con lo que el filósofo llama “principio de responsabilidad”, para discurrir en que hemos de hacernos cargo del futuro. Seguidamente ofrece tres reflexiones en torno a: la crisis mencionada, la necesidad de volver a los fundamentos educativos, y a situaciones, referencias y algunas perspectivas. Quedamos con la idea que expresa el autor, cuando nos dice que el chico también es un ser violento, pero el objetivo no es prohibir la violencia sino metabolizarla. Y a partir de ahí podemos llegar a puntualizar la actividad del educando para progresivamente nacer a lo político, y por ende a la sociedad.

Kornblit, coordinadora, (2008), en el libro *Violencia Escolar y Climas Sociales*, nos ofrece la posibilidad de pensar en torno a la convicción expresada en las conclusiones de varios capítulos de la obra, de aquellas instituciones educativas que desarrollan prácticas pedagógicas inclusoras disminuyen apreciablemente la frecuencia de episodios de hostigamiento entre pares en particular y de violencia en general. La pérdida del anclaje del adolescente en la escuela, deja a muchos de nuestros educandos a la deriva, conservando un pequeño grupo de pertenencia, cuya construcción de personalidad pretende lograrse oponiéndose a otro/s grupo/s similares con lo que remite a la confrontación como modo de reafirmar el yo. La pregunta que nos hacemos como investigadores es si la Escuela como tal puede provocar cambios sustanciales en el trayecto de persona a personalidad (en términos de Zubiri, 1980) o si en cambio el educando provoca cambios en el clima institucional. Una posible consideración de reciprocidad o bidireccionalidad, excede los propósitos de la presente investigación, pero podría ser una interesante propuesta a futuro.

Kantor (2008), nos presenta *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Nos resultan interesantes las reflexiones de la autora cuando, recuperando obras clásicas como *La adolescencia normal*, de Aberastury y Knobel, nos hace pensar en que las adolescencias y juventudes son “nuevas” en todas las épocas. Sin embargo, la “novedad” actual reside en aspectos actuales como la brecha socio – económica, sin precedentes; a lo que nosotros agregamos la presencia indiscutible de las TIC y medios diversos de comunicación<sup>8</sup>. En definitiva, casi siempre los “nuevos” resultan extraños para los mayores que deben educarlos,

---

<sup>7</sup> Transcripción de la traducción simultánea.

<sup>8</sup> Hemos analizado aspectos relativos a la Generación Z, en nuestro marco conceptual.

“suelen ser percibidos como hostiles, cuando no peligrosos” (Kantor, p. 17). Como señala Bauman la presencia del adolescente en el campo sigue siendo inquietante (citado por Kantor, p. 17). Consideramos importantes la inclusión en este trabajo, de categorías como otredad, extrañamiento, y señaladamente al pasaje de “estigmatizados a sujetos de derecho” (Kantor, p. 26) en donde advertimos como válida la afirmación conclusiva de pensar en los adolescentes en contextos de escolarización, como oportunidad de inscripción y reconocimiento. Para lo cual implica pensar nuevos adultos (p. 27). Incluiremos estos aportes en los ítems correspondientes, dentro del plan general de esta Tesis.

Míguez (2008), en *Violencias y Conflictos en las Escuelas. Aproximaciones a una problemática actual*, presenta una investigación sobre esta temática con el aporte de una docena de profesionales altamente calificados, algunos de ellos investigadores de Conicet, como: Gallo, Kornblit, Lionetti, Noel, Pomes, Adaszko, entre otros. Destacamos la participación de Previtali, quien en el capítulo cuatro aborda el tema “Violencias y estrategias institucionales. Análisis comparativo en dos escuelas medias de la ciudad de Córdoba”. El libro se organiza en tres ejes: el primero consiste en analizar qué consideramos violencia, segundo cuales son los condicionamientos sociales que inciden en los episodios, para concluir con análisis de cómo han ido variando *generacionalmente* las percepciones de las formas de violencia, de los propios agentes de la institución escolar.

Furlán (Coord.). (2010). *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Noveduc. Las investigaciones que integran este volumen aportan experiencias tendientes a mejorar las condiciones de aprendizaje y sobre todo del clima escolar, de las relaciones endogámicas de distintas instituciones educativas, sin desconocer los marcos políticos de referencia.

Stolkiner (2010), reflexiona en un artículo de la revista Medicina Social, en la puesta en análisis de los Derechos Humanos (DH) y el derecho a la salud, expresando que “la revitalización de los derechos humanos es contemporánea a la deslegitimación discursiva del neoliberalismo” (Pág. 89). Aborda las “luces y sombras de un objeto paradójico” refiriendo a los DH. También importante: el concepto de dignidad humana que se “abre en doble vía”; una esencialista que se “fundamenta en un concepto universal de lo humano” y otra, que cuestiona la idea de universalidad, plantea la diversidad y, a la vez “reivindica los derechos humanos como una praxis y una idea fuerza que puede extenderse de manera emancipatoria” (91). Oportunamente, cuestionaremos la línea sustancialista de pensamiento y tomaremos distancia

tanto de las filosofías del sujeto (Descartes, Kant) como del relativismo de la posmodernidad (con origen en Nietzsche y explanados en múltiples autores posteriores a su pensamiento).

Kaplan (2011), Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, nos presenta un panorama en este artículo, *Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes*”: en donde se parte de adolescentes de educación secundaria de La Plata, Argentina, y aborda las relaciones entre desigualdad, subjetividad, violencia todo en relación a la escuela. Parece interesante el abordaje del tema en dos andariveles: por un lado, lo que la sociedad percibe sobre la violencia y la propia autopercepción que construyen y exhiben los jóvenes, vinculadas a una sensibilidad epocal que tiene que ver con el vacío existencial y a un sentimiento generalizado de falta de respeto y reconocimiento, sumadas a la incertidumbre por el futuro. La autora sostiene que los sujetos no son violentos por naturaleza, sino que responden a una vida sin justificación y sin vínculos con el entorno de pertenencia. El artículo finaliza con propuestas de herramientas críticas para democratizar la mirada social sobre los educandos.

Levín (2012) aborda el tema: “Agresividad y maltrato en el ámbito escolar: ¿Una nueva modalidad vincular?”. Precisa conceptos como límites, permisividad, transgresiones, indisciplina enfocando los modos vinculares que dificultan la interacción entre pares, concluyendo con su propuesta de intervención. Resulta destacable su ítem sobre *ciberbullying* y el modo de madurar y crecer en responsabilidad en el uso de la tecnología y la comunicación. Interesante elenco bibliográfico y referencias a páginas webs para consulta en torno a los temas desarrollados.

Queremos relevar también el trabajo de Pirillo (2012) que, desde la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, publica un artículo en donde relaciona el fenómeno *bullying* con la noción de autoridad. La autora define autoridad y la diferencia de autoritarismo, describiendo la percepción de educadores y adultos en el cotidiano escolar, proponiendo que ciertos posicionamientos subjetivos ante la figura de autoridad propician o limitan la aparición de hostigamiento o de acoso inter pares. Se destaca en el artículo con respaldo de expertos que, a mayor nivel de autoritarismo, mayor grado de violencia en las escuelas. En el proceso de subjetivación adolescente ciertas formas o modelos de autoridad que no se adecuan a los cambios generacionales, generan la aparición de ese “grito, ese golpe que insiste automáticamente clamando por ser recapturado por lenguaje” (sic) (2012, p. 13). Estos sujetos en constitución reclaman un reconocimiento social y afectivo por parte de los actores

adultos en pro de integrarse al entramado social creativamente. Finalmente, la autora propone poner coto al desborde desde una revisión del lugar que ocupamos en las instituciones escolares y la reflexión en relación a la función estructurante que hemos de asumir como adultos, en la constitución subjetiva de nuestros educandos. Esto habilitará una profundización del tema conexas al expresado, de la construcción de autoridad como factor emancipatorio, en trabajos de la doctora Greco. Oportunamente dedicaremos un tópico sobre este tema.

Bleichmar (2012) aborda en este libro: *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*; la problemática de la violencia como correlato de procesos sociales muy severos de desubjetivación en nuestro país, a la vez que campea en la sociedad la realidad profunda de la impunidad y resentimiento acumulados. Afirma con singular lucidez que educar no debe ser una propuesta idealista de hacer todos unos pactos de llevarnos bien y entendernos, sino de entender los nexos profundos que hay entre una cultura del “no te metás” mientras se asesinaba al semejante. Desde esta postura militante, la autora nos propone una escuela no solo transmisora de conocimientos, sino de resubjetivación. Desde estos aportes profundizaremos el ítem desubjetivación del escolar y la tarea resubjetivadora de la institución escolar. Asimismo, recurrimos a la contribución valiosa de A. Freud (2015) a la hora de pensar una intervención superadora en relación al Yo y los mecanismos de defensa, como también con la identificación con el yo agresor.

M. Furlán (2013), es un psicólogo santafesino (nacido en Reconquista), egresado de la Universidad Nacional de Rosario. Fue integrante de un Equipo Interdisciplinario de Acompañamiento Situado Institucional (ASI); dependiente de una región del Ministerio de Educación de la Provincia. Actualmente está asignado como responsable del servicio de Psicología de dos Centros de Atención Primaria de la Salud de su ciudad natal. Además, ha dictado numerosos cursos y seminarios con la temática de la prevención de la violencia escolar. *Violencia escolar y transformación: Pautas metodológicas y experiencia institucional*. Buenos Aires: Lugar Editorial. El libro propone una metodología en cuatro pasos, a saber: Aprender a identificar los conflictos, entrevista previa, reunión entre las partes y registro y elaboración teórica. Se completa con “Sugerencias a quien interviene” y, finalmente un análisis de los “Obstáculos Institucionales”, en donde el autor pone de relieve las situaciones de negación y de sentido unívocamente hegemónico que obtura toda posible intervención ante el conflicto.

Osorio (2013) es psicólogo egresado de la UBA y reside en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Acredita estudios de posgrado y por su trayectoria en el tema *bullying* fue

convocado como asesor para la creación del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Desde su lugar de investigación propone que cuando se evalúa un episodio de acoso entre pares, se puede detectar una problemática psicológica previa, nunca atendido ni resuelto que conlleva alteraciones en su desempeño personal y social. En la estructura de la producción dedica los primeros cinco capítulos al análisis del fenómeno en general, para incorporar luego una intervención respecto a que deben saber los padres acerca del *bullying* (cap. 6), luego “Historias imperceptibles sobre *bullying*” (cap. 7) y finalmente, una propuesta de reflexión para docentes a través del cine debate (cap. 8). Epiloga con un “repaso” sobre dinámicas del *bullying*. Analizando esta producción nos encontramos que, curiosamente, no tiene Bibliografía y no hay, de hecho, citas de expertos que confirmen las conclusiones, a veces rotundas, que aparecen a lo largo de toda la redacción. Esto conlleva la idea de constituir un material de difusión en torno al tema, pero de escaso interés para nuestra investigación, en tanto estaríamos simplemente avalando afirmaciones dóxicas del autor.

En la Facultad de Psicología de la Universidad de Rosario, las investigadoras Penecino y Muné (2013) llegan a importantes conclusiones en torno al rol del Docente en particular y del adulto en general, con relación a la violencia escolar.

Stolkiner (2013) aborda el tema “*Medicalización de la vida, sufrimiento subjetivo y prácticas en salud mental*”. Basa su trabajo en la convicción de que la hipótesis fundante en la articulación salud/enfermedad/cuidado se constituye en el antagonismo central de la época actual, que aparece en las prácticas de salud a través del proceso de medicalización o biomedicalización. Introduce el constructo “hegemonía discursiva”, relacionándolo con la mercantilización de la salud y con el fenómeno de creación de enfermedades (*Disease mongering*). La autora previene de la necesidad de estar alerta de potenciales riesgos e indicios que puedan derivar en una patología. Luego introduce el debate en torno al DSM-5, en el que no nos extenderemos ya que no trabajamos en esa línea de abordaje<sup>9</sup>. En cambio, recuperamos la reflexión en torno a la identidad del sujeto de aprendizaje y del nosotros latinoamericano, aspecto que profundizaremos desde diversos autores, reconociendo como importantes en esto: los aportes de los doctores Scannone<sup>10</sup>, Dussel, Manzanera, Kusch, en otros; y en diálogo con el pensamiento de Ricoeur.

---

<sup>9</sup> Stolkiner no aplica sus afirmaciones a la realidad del Acoso u hostigamiento entre pares. Sin embargo, se puede tomar como recaudo para evitar caer en patologización del fenómeno.

<sup>10</sup> El Dr. Juan Carlos Scannone, S. J., es doctor honoris causa de la Universidad Católica de Córdoba.



El Consejo Federal de Educación de la República Argentina, a través de la Resolución N° 217/14, publica la *Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar. Recuperar el saber hacer de las escuelas en relación con la convivencia y el cuidado comunitario*. Surge como un ofrecimiento a los docentes de una orientación que les permita diseñar estrategias para una convivencia democrática que respete el cuidado de todas las personas. Es importante destacar que en la presentación se advierte que “no es un listado que prescribe el trabajo individual de cada docente en relación con la convivencia en la escuela, sino que se propone como un texto para ser leído, discutido y analizado en forma colectiva de cada escuela” (2014: 2)

Campelo y Lerner (2014), investigadoras del Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas, proponen con la colaboración de varios autores y el auspicio del Ministerio de Educación de la Nación; una producción llamada “Acoso entre pares. Orientaciones para actuar desde la escuela. Inclusión democrática en las escuelas”. El propósito es:

reflexionar acerca de una de las formas que puede asumir el maltrato entre pares en la escuela: el hostigamiento o acoso. El objetivo es analizar las posibles maneras para evitar estas situaciones, y trabajar sobre los modos de intervenir en caso de que ya estén sucediendo (2014, p. 9).

Castro Santander y Reta Bravo (2014) son psicopedagogos que se desempeñan en la Pontificia Universidad Católica Argentina y realizan sus aportes en Buenos Aires, República Argentina. En la presentación del libro afirman que “no estamos haciendo las cosas correctamente. Muchas de las decisiones que se toman desde las políticas públicas son lentas, reactivas o poco pertinentes, como si algunas violencias se pudieran enfrentar utilizando estrategias o normas *light*”. En este trabajo, apoyado en cuarenta años de investigaciones en torno al *bullying* y sus mutaciones, invitan a distinguir entre el hostigamiento “blando” que permite al intervenir muestra oportunidades para sanar las relaciones; del llamado “duro” que busca con “persistencia derribar, demoler, destruir con perversidad y sin culpa, y no tiene un buen pronóstico” (p. 10). Destacamos el tratamiento del *Cyberbullying* y el modo de transitar los conflictos a través de Orientaciones para una víctima del *Cyberbullying*. Introducen el neologismo *sexting* que consiste en la producción de imágenes propias (fotografías o videos) de alto contenido erótico o pornográfico y su divulgación a través de las redes. Dichas imágenes son potencialmente peligrosas cuando caen en manos de un chantajista o un perverso: allí comenzamos a hablar de sextorsión. Particularmente recuperable son las anotaciones respecto de cómo prevenir estos nuevos fenómenos sociales.

Brawer y Lerner (2014). *Violencia. Cómo construir autoridad para una escuela inclusiva*. Buenos Aires. Aique Editorial. Colección dirigida por Silvina Gvirtz. Esta producción cuenta con un prólogo a cargo de Daniel Filmus, Ex secretario de Educación de CABA, con activa participación en FLACSO (Argentina), y profesor titular de la UBA. Este autor celebra la aparición de esta obra en lo que concierne a: “terminología, contenidos y jerarquías conceptuales” (Pág. 16) de lo que resulta “un aporte novedoso para la comunidad educativa en la dirección de construir una educación de calidad para todos, sin exclusiones (Pág. 17). Aclara además, que esta es una problemática que nos involucra a todos: familia, escuela, academia, sociedad y Estado. En el cap. 1 (Págs. 25 a 43) se aborda el tema de construcción de autoridad, “con color latinoamericano” y el conocimiento “como bien público”. En el cap. 2 (Págs. 47 -67) enfoca en la legitimación de la autoridad y afirma una toma de posición en cuento a “educar, un acto político, solidario y el red”. En el cap. 3 (Págs. 69 – 90) trata un tema medular para nuestra investigación: Violencia, cultura escolar e inclusión. En donde este último constructo es presentado como de labor colectiva. Advertimos como importante: “las situaciones de conflictividad, agresión o violencia dentro del ámbito escolar están vinculadas a condiciones de exclusión” y cómo “la comunidad educativa puede funcionar como motor de cambio cuando estas situaciones son identificadas a tiempo y se trabaja sobre ellas con los alumnos” (Pág. 91). El resto del libro desglosa algunos de los aspectos ya señalados.

Zysman (2014) es licenciada en Psicopedagogía, egresada de la Universidad del Salvador con diploma de honor; obtuvo posgrados en Autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo (TGD), y en Déficit de atención y trastornos de aprendizaje, ambos por la Universidad Favaloro. Actualmente coordina equipos de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales y dirige el equipo Libres de *Bullying*.

Seda (2014), compilador, es abogado, profesor de “Derecho de Familia y Sucesiones (UBA) y director de Formación Docente de la Facultad de Derecho (UBA). Entre otros antecedentes mencionamos que entre los años 2004 y 2009 fue asesor legal en la Dirección General de Educación de Gestión Privada (DGEGP) del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (CABA). En este ámbito se desarrollan las investigaciones que aquí se presentan. Seda es también antropólogo y presidente del Colegio de Graduados en Antropología de la República Argentina entre 2008 y 2012.

Kaplan y Berezán (comps.) (2014), coordinan el libro: *Hablemos de violencia. Problemas sociales que atraviesan las escuelas. Desafíos para docentes, padres y alumnos*. Se

trata de una obra colectiva con la participación de autores como Balaguer, Brener, Coronado, Díaz, González, Seda; entre otros, que explicitan su toma de posición frente a la problemática planteada en sendos capítulos. Es una publicación de Noveduc y la Fundación Sociedades Complejas. Nos resultó interesante acceder a diversas miradas con un eje común: la violencia en las escuelas y la posibilidad cierta de una convivencia en paz al interior de las instituciones y, por cierto, afuera de ellas.

En 2015, Novedades Educativas publica una nueva producción con la compilación de Seda bajo el título: *Dilemas del bullying: de la urgencia a la oportunidad. Aprendizaje afectivo, dinámicas grupales y experiencias de intervención*. En la Introducción el compilador señala que, a raíz de la publicación de la anterior obra recensionada, surgieron interrogantes fruto de encuentros y capacitaciones de distintos niveles y regiones del país. En este segundo proyecto, “ya aparece una perspectiva más amplia en ese sentido, más cercana a la tarea de enseñar” (p. 11). El libro se compone de dos partes: en la primera diversos profesionales enfocan el fenómeno *bullying*, a partir de los datos disponibles al momento de la publicación. Es muy interesante comprobar cómo se puede pensar en una escuela plural donde el conflicto puede tramitarse por vía del diálogo. En la segunda parte se proponen diversas propuestas de intervención a través de dispositivos y herramientas concretas que nos pueden ayudar a los docentes en el manejo de casos de hostigamiento entre pares. A modo de valoración conclusiva proponemos una cita de Seda que nos parece iluminadora:

Cada escuela, como espacio institucional complejo, conserva sus reglas propias, hábitos adquiridos, acuerdos a veces no explicitados. Pero también coexisten regulaciones que cruzan todo el sistema y deben ser conocidas y cumplidas por todos. Nadie debe considerarse más allá de las normas y cada uno debe cumplir con sus obligaciones (2015, p. 16).

Bringiotti, aquí como coautora con Paggi (2015) aborda nuevos problemas y diferentes intervenciones, en *Violencias en la escuela*. Dice relación en los capítulos iniciales a las ‘otras familias’ que llegan a la escuela con una conceptualización acerca de la violencia intrafamiliar. Valoramos como muy positivo el análisis de las redes sociales en la influencia en torno a la violencia y un aporte de Viar: el encuadre jurídico-proteccional ante las violencias en la escuela, en la misma línea de los dos libros de Seda.

La Editorial Labor publica en 2015, el libro *Abuso y maltrato en la infancia y adolescencia. Investigaciones y debates interdisciplinarios*, compilado también por Bringiotti, y contando con la colaboración autoral de doce expertos de diversas disciplinas quienes

exponen desde sendos campos de intervención, estrategias a implementar en el devenir cotidiano, afirmando que hemos de estar atentos a la emergencia de nuevas problemáticas que los cambios socioculturales e históricos nos van planteando.

El relevamiento de experiencias relativas a protocolos anti-*bullying* en el mundo y en nuestro país, las reservamos para el momento de responder al primer objetivo específico.

Campelo publica en editorial Noveduc, en 2016, el libro *Bullying y criminalización de la infancia. Cómo intervenir desde un enfoque de derechos*. La autora apuesta a la reconstrucción del lazo social, a la vez que critica los estereotipos en boga respecto del tema en cuestión. Analiza la relación entre las investigaciones de Olweus con la aparición contemporánea de DSM 4 y 5. Nos parece que el mero hecho de la coincidencia en las fechas no amerita una conclusión respecto de la interdependencia de ambas construcciones. Asimismo, la afirmación: “Olweus quien hacía más de diez años investigaba la violencia en las escuelas, no se había volcado a estudiar el *bullying* como consecuencia de los resultados de las investigaciones, sino a partir de un caso resonante en la prensa” (...) : (página 147); nos sugiere una afirmación dóxica de la autora, tal vez resultante de una lectura de la obra del psicólogo escandinavo desde el DSM 4. Naturalmente ese ejercicio intelectual es posible, pero quizás no epistemológicamente el más recomendable. En efecto, leer a un investigador desde un pre – juicio puede, aparte de ser un sesgo; un importante obstáculo epistemológico de lo que en su momento ofrecieron a nuestro intelecto autores reconocidos como Bachelard y Bourdieu, entre otros.

La ya citada Zysman ha realizado numerosas ponencias en congresos nacionales e internacionales sobre la temática del *bullying*. Entre su experiencia clínica, formó parte de la Unidad Sanitaria N° 21 (Bologna, Italia). Actualmente coordina equipos de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales y dirige, como ya expresamos, el equipo Libres de *Bullying*. Es autora de *Bullying. Cómo prevenir e intervenir en situaciones de acoso escolar* (2014), y *Ciberbullying*, (2017). También hace sus aportes en nuestro país el Equipo *Bullying* Cero Argentina, integrado por el Dr. Coto –psiquiatra de niños–, la ya mencionada Zysman la Dra. Sinigagliesi –pediatra–, la profesora Kelly –maestra de grado– y el Dr. Srabstein –psiquiatra infantil - (USA). Para ampliar la consulta sobre esta temática, se puede consultar: [www.argentinacibersegura.org](http://www.argentinacibersegura.org)

### 3.4 Aportes en nuestra jurisdicción

En Córdoba, destacamos la labor de Cardozo, quien es doctora en Psicología y especialista en Psicología Clínica. Postdoctorado en Investigación en Ciencias Sociales en infancias y juventudes (CLACSO). Profesora titular de Psicología Evolutiva de la Adolescencia y de la Juventud (Universidad Nacional de Córdoba). De sus producciones elegimos: Cardozo, Dubini y Lorenzino (2014-2015), *El rol de la Escuela en la formación de jóvenes resilientes. Un estudio comparativo de bullying y Cyberbullying entre escuelas públicas y privadas*; y Cardozo y Dubini (2007), Promoción de salud y Resiliencia en adolescentes desde el ámbito escolar (revistas.unc.edu.ar).

Adenda: en la revisión efectuada en 2022, apelando a descriptores pertinentes en Google Académico; se verifica que las producciones en tiempos de pandemia (2019 hasta la actualidad) fueron escasas, y generalmente consistieron en relevamientos de investigaciones previas al período señalado.

Con respecto a la situación sanitaria provocada por la pandemia y sus efectos en el campo educativo, seguramente serán objeto de las “cuestiones en ciernes” a realizar en ulteriores aportes de investigación,

## **CAPÍTULO CUARTO**

### **MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL**

## 4.1 Marco teórico

### 4.1.1 Fundamentación del estudio. Explicitación del contexto en que se sitúa la investigación

“El exceso de teoría general lleva a los *ensayos teóricos ilustrados*, mientras que el exceso de teoría sustantiva puede conducir a la *datomanía*”<sup>11</sup>. Ruth Sautu

El rol de la teoría en la investigación es muy importante, admitiendo lo expresado en el epígrafe, adherimos al pensamiento de Ruth Sautu cuando expresa que la teoría, “argamasa de la investigación” comprende:

primero, los supuestos epistemológicos contenidos en forma explícita o implícita en el paradigma elegido; segundo, las teorías generales de la sociedad y el cambio histórico; tercero, las proposiciones y conceptos derivados de teorías sustantivas propias del área temática con la que se trabaja; cuarto, las teorías y supuestos relativos a la medición, la observación y la construcción de los datos y la evidencia empírica; y quinto, las hipótesis estadísticas descriptivas e inferenciales y cuestiones vinculadas a la formulación de regularidades y pautas empíricas, e inferencias de proposiciones teóricas y construcción de conceptos teóricos (2005, p. 9).

De la teoría elegida, dependerá la formulación de objetivos y la elección de la metodología a emplear en el curso de la investigación. Por otro lado, atenderemos especialmente a los condicionamientos espacio temporales de las instituciones seleccionadas, que permitan una respuesta situada y coherente a la hora de implementar los dispositivos construidos. La situacionalidad permite la inclusión de temas actuales o emergentes, los cuales también son sociohistóricos.

La cultura popular en la cual está inserta la escuela, las fiestas, efemérides, actos escolares, los rituales cotidianos, así como los estudios de la construcción de significados, requieren no sólo del análisis de los contenidos textuales sino también de las condiciones en que estos se producen. El investigador, que trabaja en un marco “institucional, tiene a su disposición paquetes, conjuntos de temas, que su propia comunidad de referencia define como relevantes y válidos” (2005, p. 25).

---

<sup>11</sup> Parafraseando a Sautu (2005) entendemos como “datomanía” a la inclinación a adjuntar datos cuantitativos y cualitativos, sin establecer suficientemente el propósito ni las razones de su incorporación al estudio.

Las funciones que reconocemos en una correcta formulación del marco teórico, son las siguientes: por un lado, ayudan a prevenir errores que se han cometido en otros estudios. También orienta sobre cómo habrá de realizarse el estudio y, por fin, amplía el horizonte del estudio o guía al investigador para que se centre en su problema, evitando desviaciones del planteamiento original. Con respecto a la finalidad que tiene el marco teórico en una investigación, es de situar el problema que se estudia dentro de un conjunto de conocimientos, que permita orientar la búsqueda y ofrezca una conceptualización adecuada de los términos que se utilizaran en la investigación (tesis-investigacion-cientifica.blogspot.com)

En cuanto a su importancia establecemos que se trata del apoyo para definir conceptos, explicar y construir nuevas teorías. La idea de marco conceptual es la que surge cuando estamos hablando de la definición de un concepto, de una teoría o incluso de una investigación científica y debemos definirla y enmarcarla en un espacio o ámbito (mi-web-interactiva.webnode.es)

En función de lo expresado, a continuación, trataremos de precisar los conceptos sobre los cuales se desarrollará nuestro trabajo:

El *bullying* es un término acuñado y difundido por Olweus (1993) para definir una forma específica de maltrato entre escolares, que puede caracterizarse por ser: intencionado, continuo y persistente –sostenido en el tiempo– de un alumno o grupo de alumnos hacia otro alumno o grupo sin que medie provocación y habitualmente sin conocimiento de los actores educativos adultos (Mendoza, 2012; Tamar, 2005). Estos conflictos se aprecian en más del 50% de las instituciones escolares y más de la mitad de los alumnos. El autor explica en su análisis del concepto acoso, que se trata de “acciones negativas de forma repetida en el tiempo”, precisando que se produce hostigamiento cuando alguien en “forma intencionada” causa un daño, hiere o incomoda a otra persona. Esta acción agresiva puede perpetrarse en forma individual, o más frecuentemente en lo que observamos en la realidad educativa actual, por grupos con “desequilibrio de fuerzas”. Es importante destacar que siempre debe verificarse una “relación de poder asimétrica” (1993, p. 72).

Recientes investigaciones confirman que en la práctica la totalidad de los centros educativos se aprecian situaciones de maltrato implicando entre 25 y 40 por ciento del alumnado con cierto predominio de participación de varones; especialmente en los últimos años del nivel primario y primeros del secundario (Cerezo, 2006).

Otra investigación a nivel internacional señala que cerca del 20% del alumnado ha sufrido violencia escolar en algún momento de su trayectoria. Más del 10% manifiesta que el



acoso se prolongó por varios años (Mendoza, 2006, 2012). Ya relevamos los datos oficiales del dispositivo Aprender 2017 administrado en nuestro país, que ratifica la extensión y presencia de la problemática tanto a nivel internacional como nacional y jurisdiccional: en efecto en nuestro sistema educativo de la provincia de Córdoba acontece algo similar. La cantidad de episodios de violencia se ha multiplicado recientemente con consecuencias funestas en algunos casos (Avanzini, 2016).

Ahora bien, diversos autores señalan que el concepto violencia es intrínsecamente plurívoco (Míguez, 2008; Levín, 2012; Kornblit, 2008), lo cual plantea la necesidad de enumerar las delimitaciones teóricas que definirán nuestro itinerario de investigación. En efecto, abordar la relación de hostigamiento entre pares relacionándolo con la violencia social y escolar, para poder proponer elementos que faciliten la construcción de protocolos institucionales anti-*bullying*, implica una toma de decisiones epistemológicas, antropológicas, sociológicas, pedagógicas y organizacionales que resultan como aprioris necesarios de explicitar. Algunos recortes teóricos serán asumidos a la hora de responder a categorías que el decurso de la investigación vayamos delimitando. Aquí, sin embargo, nos animamos a reflexionar en torno a circunstancias sociales imperantes, que demandan a la escuela nuevas funciones o la implementación de dispositivos que reafirmen la dignidad de las personas y la defensa de sus derechos básicos a ser educados en democracia.

En ese intento es que sostenemos, desde el punto de vista del modelo socio – ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1979), que la agresión y la consecuente victimización constituyen fenómenos ecológicos que surgen en determinados contextos institucionales, sociales, familiares, comunitarios; así como de características personales. Por lo tanto, advertimos una bidireccionalidad o la concurrencia de diversos factores interdependientes entre las características individuales y los sistemas escolares en los que el educando está inserto. El estatuto específico del niño/joven –sujeto de aprendizaje– ha suscitado diversas concepciones a través del tiempo. Así, podemos señalar, solo a modo de ejemplo, los posicionamientos mencionados por Pineau en su artículo “La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización”, a saber: el infante como sujeto incompleto (Kant, retomado por Durkheim), como hombre primitivo o “buen salvaje” (Spencer influenciado por Rousseau), como perverso polimorfo (Freud) o como futuro delincuente o loco (Lombroso).

La Psicología del desarrollo encuadra la adolescencia como una época de cambios, una transición de la niñez a la adultez, constituyendo una etapa configurada con características peculiares que es menester analizar. Esta transición abarca no solo los cambios físicos, sino

también psicológicos, por lo que debemos considerar, desde este aporte, un fenómeno a la vez: biológico, cultural y social. Volveremos sobre este ítem más adelante, al momento de abordar las características comportamentales del adolescente actual.

En nuestra investigación adherimos al pensamiento humanista de Mounier (1965), quien relaciona desde la antropología dialéctica, al sujeto de educación con la acción moral (la ética) y la historia (situación individual y contextual). Si bien la educación personalista es intervencionista, su finalidad constante y sostenida consiste en aportar al desarrollo de la persona como tal. La educación en este marco cumple la función de proposición de valores para construir un proyecto, que deberá surgir del consenso de los diversos actores educativos (Avanzini, 2016).

Respecto de la sociedad posmoderna, podemos preguntarnos: ¿Qué aporta la postmodernidad a la modernidad? El prefijo “post-” parece en principio indicarnos que, de alguna manera, la postmodernidad deja atrás la modernidad (revistas.ucm.es) Ahora bien, ¿en qué? La postmodernidad aparece asociada a un generalizado escepticismo y un acusado desencanto sobre la supuesta omnipotencia de la razón, que caracterizó a la modernidad. Esto quiere decir que hay un quiebre en esa confianza en que la racionalidad pueda guiarnos infaliblemente hacia un progreso continuo. Como nos indica Vattimo siguiendo a Lyotard, la racionalidad de lo real ha sido refutada por Auschwitz; la revolución proletaria ha sido refutada por el actuar de Stalin; el carácter emancipatorio de la democracia ha sido cuestionado por el Mayo francés del 69; la validez de la economía de mercado por las crisis recurrentes del sistema capitalista (Vattimo, 1991). Hasta aquí podríamos hablar de un posmodernismo reformista. Pero otros; como Nietzsche y Heidegger, adoptan un posicionamiento aún más crítico, postulando el fin de la racionalidad instrumental del modernismo y buscando otros parámetros sobre los cuales construir la sociedad. A esta segunda postura podemos denominarla posmodernismo crítico-radical (Vattimo, 1996).

La provisoriedad epocal se refleja en forma clara, en el pensamiento de Bauman (2003, 2007<sup>a</sup>, 2007<sup>b</sup>), cuando nos habla de la modernidad líquida, aplicable al aspecto individual, y las formas comunitarias, ya que la realidad adquiere la forma política y social que lo contiene (Avanzini, 2020; disponible en: <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/elcardo/article/view/970> ) Además, si apuntamos a la sociedad occidental vemos que los países desarrollados protagonizan una cultura en donde la autenticidad es reemplazada por la copia, creando en verdad un sustituto

de la realidad. Es lo que Baudrillard<sup>12</sup> (1987) ha identificado como hiperrealidad. Insiste en que la ficción supera la realidad y afirma que no existe la construcción de sentido independiente. En su ensayo sobre los simulacros<sup>13</sup>, el autor recuerda un cuento de Borges sobre un mapa, es decir una representación tan detallada que hace emerger al mapa por encima del territorio real. Con base en este relato señala que la era postmoderna se ha quedado con el mapa, relegando el territorio. La hiperrealidad hace desaparecer la división entre realidad e imaginario. Los simuladores buscan hacer que toda la realidad coincida con un modelo de simulación. El colofón resultante es que lo real ya no lo es. Se extingue bajo el espejismo de lo virtual, y solo quedan los simulacros. En efecto, las masas simulan tener lo que no tienen y ser lo que no son; mientras que las mayorías silenciosas disimulan en ser individuos y se camuflan en masas. El autor nos habla de lo individual, entendiendo por tal al individuo fragmentado tras la pérdida de referentes sociales y sobre todo del sentido de pertenencia.

En ese escepticismo, desencanto e hiperrealidad están inmersos nuestros adolescentes sujetos de aprendizaje. Abordaremos la relación entre la sociedad actual y crisis del adolescente en un capítulo aparte. Esta crisis tiene mucho que ver con la familia y con la reciente aparición de la “perspectiva de género” que encuadraremos a continuación: remarcamos la importancia de la familia en la vida de la escuela.

En efecto: “familia y la escuela son instituciones” que siguen “siendo una marca en la civilización occidental” (Enríquez, 2002, p. 58). Tradicionalmente la Iglesia Católica sostuvo que la primera educadora es la familia, afirmación sostenida a través del tiempo hasta el presente, expresando que la familia que obra bajo los principios de la rectitud y demás buenos valores humanos, proyectará en sus hijos una conducta afín a estos principios. Igualmente, una familia que se encuentre debilitada, desintegrada o carente de valores no podrá infundir buenas costumbres en sus retoños. (Concilio Vaticano II: Declaración *Gravissimum Educationis*, “La Escuela católica”). Ahora bien, la ruptura de las características de la familia en la contemporaneidad tiene su repercusión al interno de las escuelas.

En este aspecto, la invención de la familia ‘homoparental’ corría el riesgo de reavivar el gran terror a una posible borratura de la diferencia sexual que, como se recordará, había surgido a fines del siglo XIX en el momento de la declinación de la antigua autoridad patriarcal (Roudinesco, 2013, p. 196).

---

<sup>12</sup> Por sus puntos de vista subjetivos y deliberadamente polémicos fue considerado un abanderado de la idea de la llamada posmodernidad, nueva etapa histórico-social surgida al calor del neoliberalismo y la caída del muro de Berlín: Véase: [prezi.com](http://prezi.com).

<sup>13</sup> Traducido al español como *Cultura y simulacro* (1978). Barcelona: Editorial Kairós.

Llamó nuestra atención una respuesta de un educando cuando se pregunta por sentires respecto de episodios de violencia. Manifiesta: “cuando mi papá le pegaba a mi mamá”. Interpretamos que este adolescente (cursante del primer año del nivel secundario), siente miedo o temor ante el conflicto intrafamiliar, asumiendo la condición de víctima en un conflicto que no puede procesar. Tal vez lo que aparece como un sesgo estadístico, puede en nuestro caso, iluminar la reflexión en torno a la relación familia-escuela<sup>14</sup> (ver Tabla 12).

Otro aspecto que aparece como novedad en nuestra investigación es la aparición de lo que dio en llamarse “política de género” (*New Gender Politics*) “que ha surgido en años recientes, una combinación de movimientos que engloban el transgénero, la transexualidad, la intersexualidad y a sus complejas relaciones con las teorías feministas y queer” (Butler, 2018<sup>a</sup>, p. 17).<sup>15</sup> La autora en una segunda publicación (2018<sup>b</sup>) propone al feminismo como una “subversión de la identidad” desde el título de su libro, y ofrece al lector un despliegue de pensamiento en donde pone en sospecha el orden obligatorio de sexo/género/deseo, el riesgo de teorizar lo binario, entre otras confrontaciones con variados autores como Freud, Lacan, Foucault, etc. Con una propuesta, abierta al debate, de las “inscripciones corporales como subversiones performativas” (2018<sup>b</sup>, p. 253-275).

En orden a conocer y profundizar esta cuestión accedimos a la aparición de la *Guía de procedimientos de atención integral de personas lesbianas, bisexuales, transexuales e intersexuales* (Marega, Del Sueldo y Capandegui, 2018) en donde, desde la perspectiva de especialistas en salud, se establecen pautas de conocimiento y definiciones conceptuales, con un necesario glosario, que consideramos interesante para nuestra investigación<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> Es nuestro pensamiento que, en la investigación de estilo cuantitativo, el investigador trata de eliminar el sesgo por completo, mientras que, en la investigación cualitativa, el sesgo invita a comprender lo que puede acontecer en el decurso de la propuesta.

<sup>15</sup> Editorial Paidós publica en 2018 en Argentina dos libros de Butler. Para evitar confusiones en las citas, asignaremos según la precedencia de publicación en España; *Deshacer el género* (a) y *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad* (b).

<sup>16</sup> No obstante lo señalado, no consideraremos en profundidad la categoría Género en nuestra tesis, ya que tal decisión ameritaría un marco teórico específico, que excede los objetivos del presente trabajo.

#### 4.1.2 Marco referencial

La Constitución Nacional (art. 75, inc. 22) ha incorporado con la máxima jerarquía tratados de derechos humanos, principios que la Ley N° 26.150<sup>17</sup> (ESI = Educación Sexual Integral) ha recogido también. Entre las normas relacionadas se encuentran: la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos. Estas normas se encuentran en la cúspide del sistema normativo argentino y, desde su posicionamiento, inspiran la interpretación y alcance de todo el ordenamiento jurídico. También forman parte de la normativa internacional otras convenciones internacionales que fueron suscriptas por la legislación argentina, como la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Ley N° 24.632) y el Protocolo relativo a la Venta de Niños, la Prostitución Infantil y la Utilización de los Niños en la Pornografía (Ley N° 25.763), que amplían el marco de interpretación de la Ley N° 26.150 basado en el respeto, promoción y defensa de los derechos humanos.

La ley de educación nacional (LEN), número 26.206 establece que es fin de la educación asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo (a. 11). Al respecto el Consejo Federal de Educación (CFE) elaboró un programa nacional de educación sexual integral lineamientos curriculares para la educación sexual integral que resulta muy ilustrativo respecto de la toma de decisiones institucionales (Resolución CFE N°43/08 Buenos Aires, 17 de abril de 2008).

La Ley N° 26.150 establece como cometido que todos los educandos tienen derecho a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada. El presente documento propone los lineamientos curriculares nacionales sobre los cuales las diferentes jurisdicciones, en el marco de sus atribuciones específicas, fundamentarán sus acciones tendientes a dar cumplimiento a los artículos 5°, 6° y 8° de dicha Ley y a los preceptos establecidos por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en sus artículos 8°, 11° inc. f), e inc. p) y 86°.

---

<sup>17</sup> En razón de la administración del operativo nacional APRENDER, los educandos del Instituto uno, señalan (en un 73 %), como temas/actividades no enseñados por la escuela y que se deberían incluir: la ESI, en un 91% de los alumnos encuestados y violencia de género en un 76%. En virtud de lo cual, analizamos en detalle la normativa vigente, con relación a ambos aspectos.

Esta Ley es resultado y, a su vez, complemento necesario de un marco legislativo internacional y nacional que Argentina posee y promueve en el campo de los derechos humanos. Dicho avance legislativo, sumado y articulado con otro conjunto de normas, posiciona al país en un escenario de oportunidades especiales para hacer efectivos los derechos de todos y cada uno de los niños, niñas y adolescentes en lo que refiere a la Educación Sexual Integral. En consecuencia, la Ley N° 26.150 recoge los principios constitucionales de igualdad y no discriminación y en su espíritu propone una cultura democrática que promueve la participación y el acceso a procesos de información, comunicación y educación con alcance universal.

En lo legislativo, complementando la respuesta estatal a lo señalado, a nivel nacional el 11 de septiembre de 2013 se sanciona la Ley N° 26.892 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas, reglamentada el 1° de octubre del mismo año. Nos interesa señalar que en el primer artículo se destaca como importante la recopilación de experiencias sobre la convivencia, así como el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional. A nivel provincial, nuestras autoridades legislativas promulgaron la Ley N° 10151, con fecha 5/6/2013, reglamentada por decreto del Poder Ejecutivo N° 680 (Avanzini, 2016).

En este instrumento se establece que debe incorporarse a los diseños curriculares de los niveles primario y secundario “la enseñanza de la problemática relacionada con el acoso y la violencia entre escolares, práctica conocida como “*Bullying*” (artículo 1). Además, en el marco del programa de convivencia escolar se establece la confección de un cuadernillo específico sobre esta problemática (artículo 2) y la construcción de una base de datos referida a situaciones de alumnos víctimas de acoso u hostigamiento entre pares que permita elaborar estadísticas, analizar casuísticas y diagramar estrategias tendientes a diagnosticar, prevenir y disuadir esta problemática (artículo 3).

También importante: La ley 27.234, sancionada en noviembre de 2015, que promueve la obligatoriedad de realizar jornadas en torno a “Educar en igualdad. Prevención y erradicación de la violencia de género”; en escuelas primarias, secundarias y terciarias de todos los niveles y modalidades, ya sean de gestión estatal y privada. Se intenta suscitar en el alumnado y docentes actitudes, saberes, valores y prácticas para promover la prevención y erradicación de la violencia de género.

Conviene recordar antecedentes importantes en el plano legislativo, de otras normativas que intentan visibilizar en el contexto de las escuelas argentinas como escenario de protección de derechos de niños y adolescentes. En este propósito mencionamos la Ley 26.201 que versa sobre la protección integral de niñas, niños y adolescentes estableciendo el derecho a vivir con dignidad, a no ser sometidos a trato violento, discriminatorio, vejatorio, humillante y a ninguna forma de explotación.

## 4.2 Marco conceptual

En cuanto al tema de estudio, se planteó como prioritario el recorte conceptual de los términos a utilizar en el trabajo, lo que subsidiariamente permitirá delimitar y justificar el objeto de estudio. Así:

**Protocolo:** Del lat. tardío *protocollum*, 'primera hoja de un documento con los datos de su autenticación', y este del griego bizantino: πρωτόκολλον *prōtókollon*.

Las acepciones son:

1. Serie ordenada de escrituras matrices y otros documentos que un notario o escribano autoriza y custodia con ciertas formalidades.
  2. Acta o cuaderno de actas relativas a un acuerdo, conferencia o congreso diplomático.
  3. Conjunto de reglas establecidas por norma o por costumbre para ceremonias y actos oficiales o solemnes.
  4. Secuencia detallada de un proceso de actuación científica, técnica, social, entre otras.
- (Real Academia Española, 2019)

Adherimos a la *acepción número cuatro*. En nuestra investigación elegimos la siguiente construcción: “Documento o acta en el que se recoge un acuerdo o las conclusiones extraídas de un trabajo experimental”. El protocolo de intervención temprana es una guía de carácter orientativo con la pretensión de ofrecer a las instituciones educativas un modelo flexible de intervención sobre las medidas o actuaciones a considerar o tomar ante un conflicto de *bullying* o acoso escolar entre pares.

## ***Bullying***

Las palabras son signos para recuerdos compartidos.  
Jorge Luis Borges

La performatividad debe entenderse, no como un acto singular y deliberado sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra.  
(Judith Butler, “Cuerpos que importan”)

Este término es usado como sinónimo de “hostigamiento o acoso escolar” que es, creemos, su traducción más adecuada al castellano. Este fenómeno surge a partir de una dinámica de grupo disfuncional ya que para que esta tenga lugar son importantes los roles de todos los participantes: víctimas, agresores y espectadores. Estos roles no son estáticos y pueden ir cambiando en el tiempo, por eso nos referimos a la dinámica del *Bullying* ([www.equipoaba.com.ar](http://www.equipoaba.com.ar))

El *bullying*, término acuñado y difundido por Olweus (1993) en la década del 70 para definir una forma específica de maltrato entre escolares puede caracterizarse por ser:

- intencionado, continuo y persistente (sostenido en el tiempo);
- de un alumno o grupo de alumnos hacia otro alumno (blanco de los ataques);
- sin que medie provocación; y
- habitualmente sin conocimiento de los actores educativos adultos.

Estos conflictos suelen mantenerse en secreto, en lo que algunos autores llaman “ley del silencio” (Magendzo Kolstrein, Toledo Jofré, y Rosenfeld Sekulovic, 1994).

En nuestra experiencia en terreno, nos encontramos que al explicar el propósito de investigación con el título de “hostigamiento o acoso entre pares” casi siempre el interlocutor respondía: “Ah!... usted se refiere a *bullying*”<sup>18</sup>. Ello nos llevó a reflexionar en torno al uso corriente del término. Encontramos en Wittgenstein (1996, 2017; Reyes Mate, 2017) la propuesta de identificar el significado de una palabra con su uso. El autor nos habla de juegos de lenguaje (*Sprachspiele*) para referir a experiencias de pensamiento en las que emergen palabras con un uso más o menos delimitado. Desarrollado por primera vez en el Cuaderno Azul (1933- 1934) fue recibiendo en lo sucesivo otras explicaciones, convirtiéndose en el centro de la filosofía “intermediaria” de Wittgenstein. Ejemplos de juegos de lenguajes aparecen en el cuaderno marrón (1934 – 1935) plasmado finalmente en las “Investigaciones Filosóficas”. El ejemplo clásico lo toma de Agustín de Hipona, en el llamado “juego del constructor”.

Superando el enfoque meramente verbal o pragmático del lenguaje, el autor austríaco enfoca el sentido de la palabra es su utilización en un contexto concreto, o situación en un hecho. El modelo es el juego que será una cuestión de reglas, incluso la creación de otras

---

<sup>18</sup> Fuente: Bitácora.



nuevas. Son creaciones que forman parte de actividades y estilos de vida (*Lebensform*). Para Wittgenstein estilo de vida y lenguaje son inseparables y supone para el autor, un adiestramiento (*Abrichtung*). En la vida cotidiana diferentes juegos, más o menos complejos, se yuxtaponen.

Por otro lado, Austin, con su libro (1962 edición póstuma, versión en español:1982) *Cómo hacer cosas con palabras* (título original: *How to do Things with Words*), publicado a partir de una serie de conferencias pronunciadas en 1955 en la Universidad de Harvard. La importancia de este libro reside en que se considera el nacimiento de la teoría de los actos del habla, punto de partida también de la lingüística pragmática contemporánea y de la filosofía del lenguaje ordinario.

Este autor continúa los estudios de Benveniste: (1971). Y también de Bühler, Jakobson, Manlinowski y, por cierto, de Wittgenstein. Con un método de trabajo innovador y didáctico desarrolla en doce conferencias sus teorías de los actos de habla, diferenciando dos tipos de enunciados: el enunciado constataivo y el enunciado performativo (o realizativo)<sup>19</sup>. Un enunciado es performativo cuando no se constata o describe nada, sino que se realiza un acto. El performativo es sometido a condiciones de un contexto situacional (o circunstancial). El acto locutivo (decir algo es hacer algo), el acto ilocutivo (al decir algo estamos haciendo algo) y el acto perlocutivo (porque decimos algo estamos haciendo algo). Reconoce en el acto ilocutivo el acto esencial de la palabra. La muerte le impide continuar sus estudios. Continúa sus investigaciones Searle, considerado como el sucesor más directo de Austin.

### **Objeciones al constructo “*Bullying*”**

El Ministerio de Educación de la Nación en el documento: “*Acoso entre pares. Orientaciones para actuar desde la escuela. Inclusión democrática en las escuelas*”, (2014), con la autoría de Campelo y Lerner, presenta entre otras muchas aportaciones a nuestro tema en investigación las siguientes: “Los enfoques que refieren al *bullying*, generalmente, adoptan una explicación de la problemática de la violencia centrada en la existencia de individuos patológicos (sujetos violentos y sujetos pasibles de ser victimizados o víctimas en potencia)” (pág. 18-19). “Apelando a estos mismos argumentos, es importante también cuestionar el uso

---

<sup>19</sup> La precisión conceptual se toma de: [es.wikipedia.org](http://es.wikipedia.org)

de categorías dicotómicas provenientes de la Victimología clásica, más propias del delito y del derecho penal, cuando son aplicadas a problemas de convivencia entre pares” (pág. 19).

Como corolario de estos argumentos se expresa que: “Desde la escuela, (...) resulta fundamental sostener una mirada que no estigmatice a los alumnos. De lo contrario, se estarían desconociendo las posibilidades de transformación de la educación en la construcción de subjetividades individuales y colectivas” (pág. 19).

Esta perspectiva crítica es sostenida por diversos autores (Campelo, 2016; Stolkiner, 2013; Kaplan, 2011; Kantor, 2008) y se cuestiona específicamente al “Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (en inglés *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM – IV*) de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (*American Psychiatric Association*, o APA)”. Allí se lo relaciona al “trastorno disocial”; y esta etiqueta del fenómeno “ha tenido como consecuencia el abuso de diagnósticos y de la administración de psicofármacos, por lo que ha generado una fuerte polémica en vastos sectores de la sociedad” (Campelo y Lerner, 2014: 20).

Tomamos en cuenta lo aquí señalado y respetamos estas investigaciones, reconociendo la seriedad y consistencia de esta línea epistemológica. Pondremos en tensión estas investigaciones con lo investigado en esta tesis en el capítulo ocho, de discusión.

#### **4.2.1 Los “Mitos” y “Verdades” del *Bullying*. Respuesta desde la investigación**

Expondremos una “serie de ideas falsas o erróneas, o lo que más bien conocemos como mitos, es decir creencias que se consideran verdaderas a pesar de no serlo” (Molina del Peral y Vecina Navarro, 2015: 17)<sup>20</sup>. El propósito es esclarecer estas afirmaciones erróneas, ya que entorpecen la comprensión del conflicto de hostigamiento o acoso entre pares, y por lo tanto, dificultan una posible intervención al respecto. A través de formatos adecuados se aconseja esclarecer cuando se trata de verdaderos episodios de acoso u hostigamiento, y cuando no (Olweus, 2006; González Mendoza, 2012: 5 -11; Bringiotti, (Comp.), 2015, particularmente: 105 -118; Avilés Martínez, Irurtia Muñiz, García López, Caballo Manrique, 2011: 58; entre otros).

---

<sup>20</sup> Se toman ideas del texto citado, pero la redacción, orden de exposición y adecuación a la realidad contextual de la investigación son propios del autor.

A modo de ejemplo: pudimos comprobar, en nuestra investigación, la diferencia de respuesta entre los grupos experimental y testigo; respecto del rol de observador. En efecto, advertimos una diferencia de respuesta estadísticamente significativa cuando relevamos una mayor ocurrencia de participación en el conflicto del grupo testigo. Esto denota que dicho grupo incluye actos aislados de violencia escolar mientras que el experimental conoce la diferencia entre ambos constructos, en razón que fue explicado por el investigador previo a la administración de la encuesta (Figura N° 4). Veamos ahora diversas afirmaciones erróneas:

**1) En nuestra institución no tenemos esos problemas:** Si bien podemos conceder que en determinados colegios no aparecen conflictos graves o no son frecuentes, esta postura, que hemos encuadrado como negacionismo, puede obturar o dificultar la detección precoz de episodios que, cuando no son abordados debidamente esconden el peligro potencial de irrumpir en determinadas circunstancias; ante lo cual el colectivo no está preparado a transitar o morigerar en sus consecuencias.

**2) El *bullying* siempre existió, y no tiene solución:** El que su presencia sea comprobable en tiempos remotos no se pone en cuestión, lo relevante es que sostenemos que el fenómeno existe y puede ser prevenido o transitado con solvencia. Esta creencia implica una actitud pasiva a la hora de intentar detectar, prevenir o intervenir en casos de acoso entre pares.

**3) El *bullying* es una enfermedad:** No puede ser considerado una enfermedad médica ya que no existe una causa orgánica que desencadene que un educando agrede o sea agredido. No deben ser medicalizados estos conflictos ni mucho menos criminalizados. Por otro lado, no conviene subestimarlos, y debemos estar alertas para actuar en consecuencia. En ese orden, recuperamos los aportes de: Campelo y Lerner, 2014; Stolkiner (2013); Kaplan, (2011); Kantor, 2008); entre otros.

**4) Es un simple juego entre compañeros. No hay que exagerar.** Esta afirmación resta importancia a lo que sucede en el cotidiano escolar, y justifica de algún modo la violencia entre iguales. No creemos conveniente tomar a la ligera estos episodios, ya que lo para algún adulto pueda parecer irrelevante, para la víctima no lo es. Advertimos también, una banalización de episodios de acoso. Si todo es *Bullying*, no es posible recalar en un diagnóstico adecuado y por ende en su prevención.

**5) Las situaciones de *bullying* ayudan al niño /joven a madurar y forman parte de su desarrollo personal:** Si una persona es maltratada difícilmente pueda desarrollar una personalidad estable y equilibrada. Cuando se aduce a que el hecho de superar dificultades a lo

largo de la vida (resiliencia), conviene recordar que teniendo en cuenta el contexto en que se producen los episodios objeto de nuestro análisis, lo anterior no se cumple ya que repercute en los sujetos afectados dejando diversas secuelas psicológicas y en algunos casos extremos, son preludio de autoagresiones e incluso suicidios (Molina del Peral y Vecina Navarro, 2015:18)<sup>21</sup>.

**6) El maltrato lo llevan a cabo exclusivamente los varones:** Esta afirmación tiende a ignorar un dato comprobable de agresiones entre mujeres. Algunos estudios consultados han confirmado que representantes de ambos sexos pueden ser víctimas o agresores. Sin embargo, los varones suelen ser quienes más se implican en situaciones de violencia física hacia las mujeres.

**7) Los acosadores son niños o adolescentes con problemas familiares graves y provienen de barrios marginales:** Si bien podemos verificar que la familia y el entorno barrial son importantes en el desarrollo de la personalidad del educando, no se puede afirmar que el agresor o la víctima de acoso puedan ser fruto de estas solas variables, “ya que hay un amplio espectro de características que conforman los perfiles de acosador y acosado”<sup>22</sup> (Molina del Peral y Vecina Navarro, 2015:19).

**8) No hay mejor defensa que un buen ataque:** En algunas ocasiones, si el niño o adolescente refiere estar siendo molestado o agredido en cualquiera de las formas descritas, lo que se le aconseja es que se defienda y haga lo mismo que le hacen. Hemos escuchado muchas veces, sobre todo en boca de los padres, que “el chico debe hacerse hombre”, y a veces, a docentes o preceptores se expresan en idéntico sentido. Con esta actitud promovemos no sólo legitimar la violencia, sino que el agresor justifique sus conductas agresivas a la hora de maltratar a una víctima.

**9) Ante el acoso escolar, lo mejor es “no meterse”:** Hemos comprobado que el círculo de observadores es significativamente importante. Por tanto, debemos educar en el sentido de que “si te callas te conviertes en cómplice” del abuso. Por otro lado, y no menos importante, está demostrado que, si el agresor se queda sin espectadores o simplemente alguien del grupo manifiesta su desacuerdo con las conductas disruptivas, disminuyen notablemente los conflictos de hostigamiento.

---

<sup>21</sup> Casos similares, (de suicidios) con alto impacto en la opinión pública, se registraron en Villa Gobernador Gálvez, 170 kilómetros al sur de Santa Fe, muy cerca de Rosario. Allí, en la cuarta ciudad en importancia en la provincia, hubo nueve suicidios –atribuidos en su momento a episodios de bullying - de adolescentes entre 1992 y octubre de 1993. Seis de ellos se quitaron la vida con armas que pertenecían a sus padres. Fuente: La Nación, 10 de noviembre de 2008.

<sup>22</sup> En nuestra investigación preferimos trabajar más con el concepto de rol que el de perfil.

**10) Los roles de agresor y agredido son fijos y para siempre:** Esta creencia es falsa, puesto que supone que una persona adquiere un rol inmodificable. Existen casos en que el agredido asume el papel de agresor para hacer a otro lo que le hicieron a él. Del mismo modo el agresor puede pasar a ser víctima de otro acosador o inclusive de su anterior víctima que empoderada quiere vengarse por lo ocurrido.

**11) El agresor debe ser sancionado y no necesita ayuda:** Frecuentemente las instituciones tratan de solucionar el conflicto, aconsejando el traslado del acosador a otro establecimiento o produciendo su expulsión. “En algunas ocasiones, tras realizar una evaluación psicológica exhaustiva (al acosador), se detecta que hay falta de habilidades sociales, déficits en habilidades asertivas (...), falta de empatía (dificultad para ponerse en lugar de otro), oposición a acatar límites o normas, etc.” (Molina del Peral y Vecina Navarro, 2015, p. 20).

**12) Si mi hijo fuese maltratado me lo diría:** Si bien se puede pensar que aun existiendo en casa un ambiente de confianza y respeto; podría darse el caso de una comunicación a los padres de lo que sufre el adolescente, persiste en la víctima el miedo a las circunstancias que devienen después de la confesión. Por lo tanto, es frecuente que estos episodios sean desconocidos por la familia y en general, por los adultos responsables. A raíz de lo expresado es que aconsejamos advertir en el joven signos o actitudes como decir que quiere abandonar la escuela, manifestar constantemente enfermedades para faltar, entre otras causas.

**13) Si ocultamos el problema, no dañamos la imagen de la institución:** Hay colegios que ocultan estos conflictos o que los disimulan para que pasen desapercibidos con el fin de mantener el prestigio del centro educativo – en especial en institutos de gestión privada - sin advertir que, si los profesionales que trabajan en el mismo previenen, detectan e intervienen en casos de este tipo, mostrarán a la comunidad de inserción un compromiso con los alumnos, brindando una educación de calidad que además, tiene en cuenta los valores personales, mejorando así el desarrollo integral del educando.

**14) Finalmente: “Los docentes saben detectar y hacer frente al acoso escolar”, y por otro lado: “Los docentes jamás son conocedores de lo que les sucede a nuestros hijos”:** En relación a estas dos frases extremas, podemos apuntar que es necesario proporcionar información sobre estos conflictos, ya que muchos colegas no tuvieron (y no tienen) formación específica acerca de este tema. Entendemos la importancia de esclarecer conceptos y promover actitudes proactivas en los actores educativos adultos ya que pasan mucho tiempo con los alumnos, y su intervención puede ser de gran ayuda para transitar estos conflictos.

## ***Cyberbullying***

Cuando el *bullying* incluye el uso de los teléfonos móviles e Internet, se produce *Cyberbullying*, que incluye acciones como publicar vídeos o fotografías de alguien haciendo comentarios ofensivos o ridiculizándolo, o bien se publican videos o fotografías de situaciones escolares en que se lo golpeó, pateó, escupió, amenazó, encerró. También hay *Cyberbullying* cuando se amenaza mediante mensajes de texto o por redes sociales, se bloquea el acceso de un estudiante a los grupos del curso o se lo excluye a propósito de mensajes grupales importantes. También cuando se le roba a un estudiante la clave de sus correos electrónicos, celular y redes sociales para enviar en su nombre vídeos pornográficos o mensajes ofensivos. Tener presente que solo hay *bullying* y *Cyberbullying* cuando el acoso o intimidación es entre compañeros de colegio.

***Grooming***:<sup>23</sup> El *grooming* es un término que se utiliza para hacer referencia a todas las conductas o acciones que realiza un adulto para ganarse la confianza de un menor de edad, con el objetivo de obtener beneficios sexuales.

***Sexting***: La palabra *sexting* es un neologismo tomado de la lengua inglesa compuesto por las voces inglesas “*sex*” y “*texting*”; *sexting* alude al envío de mensajes con contenido de tipo pornográfico y/o erótico a través de los teléfonos celulares.

**Violencia de género**: en el imaginario social se naturaliza la desigualdad de género a través de ciertos mandatos que todavía hoy mantienen vigencia y operan en nuestras instituciones. Parafraseando a De Beauvoir (1998), expresamos que los dos sexos jamás han compartido el mundo en pie de igualdad, y todavía hoy, aunque su situación está evolucionando, la mujer tropieza con ciertas desventajas. En casi ningún país es idéntico su estatuto legal al del hombre, y con frecuencia, su desventaja con respecto a aquel es muy considerable. Incluso cuando se le reconocen en abstracto algunos derechos, una larga costumbre impide, ya que la historia la han hecho los varones, que encuentre en la vida cotidiana su expresión concreta. En este contexto la violencia de género se define por las relaciones desiguales de poder que subordinan a las mujeres, por las relaciones patriarcales que hacen de las mujeres propiedad de los varones y responsables del cuidado del hogar y los trabajos domésticos (Cfr.: Maffía, 2016).

---

<sup>23</sup> Los constructos *grooming* y *sexting* se explicitan aquí con el solo fin de diferenciar términos, pero no serán objeto de profundización en el análisis de esta investigación.

La ley N° 26.485 entiende por violencia contra las mujeres toda conducta, acción u omisión que, de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado. Alude a una relación desigual de poder, afectando su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también la seguridad personal.

La escuela, entendida como el ámbito protector de derechos tiene la responsabilidad de intervenir frente a todo tipo de vulneración de derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Según las normativas vigentes, las autoridades educativas deben denunciar dichas situaciones sufridas dentro o fuera del establecimiento escolar. Es importante que los actores educativos adultos puedan poner luz sobre estas situaciones, que suelen pasar inadvertidas o soterradas para la mirada institucional que sostienen a que “las cosas siempre fueron así”; en lo que podemos rotular como negacionismo.

**Rol:** Rol es un término que proviene del inglés role, que a su vez deriva del francés rôle. El concepto está vinculado a la función o papel que cumple alguien o algo (<https://www.buenastareas.com/ensayos/Rol/71274025.html>). Es, también, un concepto sociológico que hace referencia a las pautas de conducta que la sociedad impone, propone y/o espera de un individuo (actor social) en una situación determinada. El rol tiene la función de separar lo que somos (identidad) de lo que representamos (rol). Es un concepto clave en la sociología de las organizaciones y, en nuestro caso, en el análisis de conflictos o episodios de hostigamiento entre pares contextualizados en la organización escuela. Vale la pena aclarar sin embargo algunas precisiones:

Goffman insistió en el hecho de que la persona que cumple un rol reconoce la existencia de una distancia que varía según los casos entre sí misma y su rol. Parsons subrayó ampliamente la ‘variación’ de las obligaciones normativas vinculadas a los roles. Merton puso de relieve su ‘ambivalencia’ (Boudon y Bourricaud, 1993, p. 550).

Por tanto, variación y ambivalencia de los roles nos permiten afirmar que, aunque podamos establecer características de cada uno, es improbable desde un punto de vista técnico definirlos de modo preciso o fijo, ya que resulta imposible cubrir todas las situaciones de interacción. Parece útil establecer pautas generales de conductas de actores de acoso entre pares, por ejemplo: características del agresor, víctima y observador; advirtiendo a la vez que frecuentemente las interacciones en el triángulo de hostigamiento, son interdependientes y, en algunos casos, mutuamente necesitantes. De allí que una de las estrategias a considerar consiste en tratar de desarmar el triángulo, trabajando, por ejemplo, sobre el círculo de observadores.

Sin público el agresor no actúa como tal. Oportunamente desarrollaremos en detalle las características generales de cada rol.

Desde este enfoque relacional, preferimos entonces hablar de roles o posiciones y no de perfiles de los sujetos involucrados en una situación de violencia. Mientras que los perfiles son fijos, y se definen en relación con una supuesta “esencia” de la persona, los roles o posiciones son situacionales (Sileoni, en Campelo y Lerner, 2014, p. 3).

De particular interés en nuestra investigación será el análisis de roles internalizados, es decir aquellos roles “observados y adoptados por un individuo como parte de su autoconcepción o autoimagen. Por lo general, la definición personal de un rol por parte de un individuo proviene de roles de otras personas que ha internalizado o adoptado como propios” (Theodorson y Theodorson, 1978, p. 251). Asimismo, resulta importante considerar las expectativas de rol, o sea aquellas actitudes o conductas que otros tienen respecto del individuo en determinadas situaciones. Por último, advertimos que existen reciprocidad de roles en binomios docente – alumnos, alumno– grupos, y a nivel grupal cursos de diversos institutos.

#### **4.2.2 El adolescente visto desde la psicología del desarrollo**

“Para sufrir más tarde el tiempo de las lágrimas  
vivo ahora esta edad de sed y aprendizaje”.  
María Elena Walsh (1947)

Los adolescentes entran en esta etapa cuando desarrollan la capacidad del pensamiento abstracto. Piaget consideraba este logro como el más alto del desarrollo cognitivo (las operaciones formales). En general ocurre aproximadamente, según este autor, a los 11 años de edad y proporciona una manera nueva y más flexible de procesar y manipular la información. Al superar el límite del aquí y ahora, el sujeto puede comprender el tiempo histórico y el espacio – intra y extramundano -, comenzando a utilizar símbolos, apreciar las metáforas y alegorías, por lo tanto, a encontrar nuevos significados en el contacto con las ciencias sociales, verbigracia la filosofía, la psicología. Señaladamente: la literatura. Y, no menos importante: adquieren la capacidad de imaginar posibilidades y someten a prueba las hipótesis (Cfr.: Piaget, 1968: 315-342).

Entrar en el mundo de los adultos – deseado y temido – significa para el adolescente la pérdida definitiva de su condición de niño. (...) los cambios psicológicos que se producen en este período y que son el correlato de cambios corporales, llevan a una nueva relación con los padres y con el mundo. Ello sólo es posible si se elabora lenta y



dolorosamente el duelo por el cuerpo del niño, por la identidad infantil y por la relación con los padres de la infancia (Aberastury y Knobel, 2004, p. 15-28).

Volviendo a la propuesta de Piaget, el desarrollo moral se vincula con la maduración cognitiva y sucede en tres etapas en las que los niños pasan de una estricta obediencia a la autoridad a juicios más autónomos basados, primero en la justicia y, más adelante, en la equidad (www.slideshare.net) Los niños y luego los adolescentes pasan de las operaciones concretas, a la seriación, inferencia transitiva, inclusión de clase, razonamiento inductivo, razonamiento deductivo, y finalmente al *décalage* horizontal. Agregamos que, durante la tercera infancia, previa a la adolescencia, se verifican progresivamente adelantos en habilidades de procesamiento de la información: atención, memoria y planeamiento que optimizan la función ejecutiva, como resultado de la “poda de neuronas en la corteza prefrontal” (Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman, 2009, p. 418).

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget es exhaustiva, a nuestro juicio, con relación a la naturaleza y el desarrollo de la inteligencia humana. Propone la asimilación como parte de un proceso inicial en la que el individuo incorpora nueva información o experiencias a esquemas preexistentes. Juega un papel importante en orden al aprendizaje acerca del mundo circunstante. Además, formula el constructo de acomodación que refiere al proceso de modificar dichos esquemas. Por último, formula la teoría de la equilibración – estática y dinámica – como tendencia cada vez mayor a la estabilidad. Esta construcción dialéctica entre objeto de conocimiento y sujeto cognoscente se va modificando constante y progresivamente. En otras palabras: el desarrollo cognitivo es una reorganización progresiva de los procesos mentales resultantes de la maduración biológica y la experiencia ambiental.

La teoría de Piaget ocupó una posición de privilegio dentro de la disciplina en las últimas décadas. Pero es importante destacar que las contribuciones de la escuela de Ginebra han ido modificándose según su propio desarrollo y a partir de las críticas que han recibido. Parte de esas críticas provienen de las llamadas teorías neopiagetianas, que nacen a partir de los '70 y en algún caso, tienen la pretensión de convertirse en ambiciosos sistemas que abarcan no solo el desarrollo cognitivo sino la conducta humana en general (Carretero, Marchesi y Palacios, 1993, p. 207-208)

A la luz de los aportes neopiagetianos podemos pensar que el concepto del autor acerca de las operaciones formales como cúspide del pensamiento maduro quizá sea demasiado estrecho. Se sugiere de diversos modos, que los procesos de pensamiento en la adolescencia

son más flexibles y variados. Está vinculado con el contexto del problema y los tipos de información y pensamiento que se consideran importantes en los encuadres culturales actuales, como el procesamiento de la información, acumulación de conocimiento y las posibilidades de consulta – vía redes – a peritos en campos específicos, y señaladamente la metacognición, la vigilancia de los propios procesos y estrategias mentales. Nos referimos a esta capacidad de los adolescentes de pensar en lo que cada uno está especulando. Por consiguiente, la eventualidad de manejar los propios procesos mentales en lo que podríamos llamar funciones ejecutivas mejoradas, quizás como el principal avance del pensamiento, promoviendo cambios en el cerebro adolescente (Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman, 2009, p. 492).

Con relación al aprovechamiento escolar acudiendo al análisis como lo propuso en su momento la teoría bioecológica del ya citado Bronfenbrenner, advertimos que amén de las características arriba mencionadas, importa el contexto familiar, grupal y de la cultura en pleno que influyen en el desempeño y actuación en el aula y en las instituciones escolares. Veamos ahora los principales rasgos en razón al comportamiento de nuestros educandos.

#### **4.2.3. Rasgos comportamentales de las generaciones actuales**

“Freud comprendió que el niño no jugaba solamente a lo que le era placentero, sino que también repetía al jugar situaciones dolorosas, elaborando así lo que había sido excesivo para su yo”.

Arminda Aberastury (1962, p. 13)

Nuestras aulas están habitadas por adolescentes, que en su conjunto pertenecen a la ahora llamada: Generación Z, posmilenial o centenal, (en inglés *snowflake*: o generación “copo de nieve”); haciendo referencia a las cohortes de personas nacidas entre los años 1995 y 2005, aunque no hay acuerdos generales sobre las fechas límites de comienzo y final. Este grupo etario que puebla nuestras instituciones educativas, tiene ciertos rasgos identitarios, o de comportamientos habituales, que conviene conocer y reflexionar en función del abordaje desde nuestra situación de adultos, que accedemos a la realidad con mirada diferente. Este desarrollo previo puede explicar en el decurso de nuestro trabajo las razones de posibles desencuentros intergeneracionales, producidos en ámbitos escolares como familiares. También a la hora de analizar las tensiones o conflictos interpersonales en el cotidiano escolar.

Esta generación es nativa digital, o sea que adoptó la tecnología desde sus primeros pasos lo que ha generado una gran dependencia de ella. Sus integrantes se inclinan al mundo virtual. Son competitivos por naturaleza y generalmente son proactivos, valorando lo que descubren por sí mismos con la ayuda de Internet, que estuvo siempre allí, a la mano y para ellos. Eso los configura como impacientes, en razón del inmediatez que imprimen a las relaciones interpersonales.

El hecho de haber nacido después del auge digital de los años 1990 hace que se adapten sin problemas a los diversos medios como Facebook, Instagram, Twitter, Flickr, WhatsApp, Tinder, YouTube, entre otros. Este acceso multimedial condiciona comportamientos como: autosuficiencia, individualismo, y expresiones en el lenguaje que, a la vez que comunica a los integrantes de estos grupos entre sí; desplazan, relegan o dejan afuera a miembros de las generaciones anteriores. Sobresale a la mera observación participante, la preponderancia que dan a la pertenencia al grupo.

Pueden observarse en muchos casos, la no valoración de la familia y de las instituciones escolares, así como muchos no creen vivir de acuerdo a las normas sociales, acordadas e instaladas en las diversas comunidades. Así, “viralizan” luchas sociales y les dan voz a injusticias no visibilizadas aún, gracias a las redes sociales. Este hecho tiene aspectos positivos ya que permiten reflexionar sobre conflictos no advertidos anteriormente, pero representan un gran peligro, en razón del anonimato con que se emiten opiniones, a menudo sin fundamentos.

En lo personal, advertimos que son capaces de relacionarse vía redes con grandes comunidades y enormes colaboraciones sin un conocimiento de las personas con las que tratan. A la vez, exhiben una pobreza de lenguaje y frecuentemente incapacidad para hablar en público dado que sus modos de comunicación, como queda dicho, son a distancia y resguardados por la no identificación individual.

En conclusión, no hemos de olvidar que estamos analizando cambios epocales en el comportamiento de los educandos del presente, que están produciéndose en tiempo real y vertiginosamente<sup>24</sup>. Por lo tanto, precisar qué cambios permanecerán como rasgos o hábitos de la Generación Z es algo que no podemos saber en la actualidad con certeza. Nuestros prismas

---

<sup>24</sup> Para profundizar en este punto, se puede consultar el artículo de Gustavo Efron: “*La reconfiguración identitaria de los jóvenes en la posmodernidad y su representación de la educación*”: páginas: 135 – 157 en, AAVV. Estudios sobre juventudes en argentina I. Hacia un estado del arte. 2007, Editores: Red de Investigadora/es en Juventudes Argentina y Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, recuperable en: [https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mariana\\_chaves\\_estudios\\_sobre\\_juventudes\\_en\\_argentina.pdf](https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mariana_chaves_estudios_sobre_juventudes_en_argentina.pdf)

de valores generacionales son diferentes a las cohortes que estamos analizando. Los analistas del futuro, es decir los adolescentes y jóvenes actuales, ofrecerán su percepción que a la postre, será sustancialmente diversa de la que tenemos ahora. Los verdaderos alcances de los cambios en gestación cristalizarán cuando sean los propios miembros de la generación Z los que funden sus propios modos y medios de comunicación a la vez que la construcción de escalas de valores pensados por y para ellos.

#### **4.2.4 Relaciones entre poder - saber**

El filósofo francés Foucault (1926 -1984), formula conceptos – herramientas extraordinariamente potentes para reflexionar acerca de las prácticas educativas que acontecen en las escuelas. En particular, nos interesa reflexionar críticamente en relación al binomio saber – poder. Comenzaremos diciendo que en toda la vida académica del autor mencionado recurrentemente critica la idea trascendental de verdad (como objetiva, neutra, necesaria y universal). También aporta al debate una oposición al discurso verdadero y discurso falso como sistema de exclusión (1975, 1998).

Para Foucault detrás de la fachada de la verdad puede esconderse toda una voluntad de poder que opera desde una justificación para dominar, para exigir conformidad y sumisión. Agreguemos que el saber así esgrimido impone una doble represión: la que condena al silencio los discursos “excluidos” y promueve, exalta y ordena los discursos “aceptables”. No parece posible ejercer poder sin haberse apropiado previamente del saber. Y es que el saber no solo es un objeto de deseo, ni siquiera una justificación del poder; sino que es uno de los instrumentos poderosos de dominación. Poder y saber son las dos caras de la misma moneda: todo poder genera saber y todo saber proviene de un poder<sup>25</sup>. Y en particular en la “Arqueología del saber”, nos dice Foucault que el formato de disciplinas constituye un sistema de control en la producción de discurso, fijando límites por medio de la acción de una identidad que se retroalimenta con una permanente reactivación de las reglas.

Una crítica aguda a las formas tradicionales de educación la podemos encontrar en Chomsky, (2016, p. 24) cuando afirma: “lejos de favorecer el pensamiento independiente, la

---

<sup>25</sup> Para abundar en argumentos como los expresados se puede leer el trabajo de Anastasio Ovejero Bernal y Juan Pastor Martín: “La dialéctica saber – poder en Michel Foucault: un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela”, en: [file:///D:/Usuario/Downloads/Dialnet-LaDialecticaSaberpoderEnMichelFoucault-45498%20\(1\).pdf](file:///D:/Usuario/Downloads/Dialnet-LaDialecticaSaberpoderEnMichelFoucault-45498%20(1).pdf) Los autores son investigadores y docentes del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo, España.

escuela, a lo largo de la historia, no ha dejado de interpretar un papel institucional dentro de un sistema de control y coerción. Una vez que se te ha educado, se te ha socializado ya de una manera que respalda las estructuras de poder que, a su vez, te recompensan generosamente”.

#### 4.2.5 El pensamiento complejo

Hemos de evitar el simplismo y la interpretación binaria de los conflictos escolares. De hecho, el mismo constructo violencia es polisémico y multifactorial. Asimismo, asistimos al momento más crítico de toda la humanidad debido en gran parte a la revolución tecnológica y también estamos frente a la gran oportunidad de hacer que la sociedad – y por ende la escuela - evolucione conscientemente. Parafraseando a Laszlo (1997), afirmamos que el sentido básico de bifurcación es un cambio repentino de dirección en el modo en que los sistemas se desarrollan. La tecnología, -ha afirmado el autor- está introduciendo cambios en el sistema de la biósfera y de la evolución humana tales, que nos permiten por primera vez participar en la propia evolución en libertad y en simbiosis con la naturaleza. Creemos que influido por la teoría de los sistemas de von Bertalanffy<sup>26</sup>, analiza los patrones de la estrategia de cara al futuro próximo en función de su complejidad. El título de este libro “La gran bifurcación. Crisis y oportunidad: anticipación del nuevo paradigma que está tomando forma”, está bien elegido, porque con el concepto de bifurcación entra en la ciencia contemporánea la categoría histórica de hecho” nos dice Prigogine en el prólogo. La obra ofrece claves para un diseño de futuro y en nuestro caso para resignificar las prácticas con una adecuada reflexión desde la epistemología en particular y las ciencias sociales en general.

Abonando lo ya expuesto, Morin nos ilumina:

Cuando el pensamiento descubre el gigantesco problema de los errores e ilusiones que no han dejado (ni dejan) de imponerse como verdades en el curso de la historia humana, cuando descubre correlativamente que lleva en sí mismo el riesgo permanente del error y la ilusión, entonces debe procurar conocerse”. (2006: 17). “Las mayores hazañas nunca realizadas en el orden del conocimiento...(produce) nuevas ignorancias, un nuevo oscurantismo, una nueva patología del saber, un poder incontrolado (p. 22).

Tenemos una necesidad vital de situar, reflexionar, reinterrogar nuestro conocimiento, conocer las condiciones, posibilidades y límites de sus aptitudes para alcanzar la verdad a la

---

<sup>26</sup> Al respecto, ver: [http://www.multiversidadreal.edu.mx/wp-content/uploads/2015/09/%5BBertalanffy\\_Ludwig\\_von%5D\\_Teor%C3%ADa\\_general\\_de\\_los\\_sistemas.pdf](http://www.multiversidadreal.edu.mx/wp-content/uploads/2015/09/%5BBertalanffy_Ludwig_von%5D_Teor%C3%ADa_general_de_los_sistemas.pdf). Investigador de la Universidad de Alberta, Canadá. Edición del Fondo de Cultura Económica de México. Passim.

que tiende. En «El conocimiento del conocimiento», el fin del «método» es ayudar a pensar por uno mismo para responder al desafío de la complejidad de los problemas. Los dos primeros volúmenes de la serie ya comprendían en sí el problema del conocimiento del conocimiento a través del conocimiento físico («El Método 1») y la biología del conocimiento («El Método 2»). El tercero nos conduce al núcleo mismo de nuestra empresa reflexiva enfrentándonos a esta paradoja clave: el operador del conocimiento debe ser al mismo tiempo objeto del conocimiento. Edgar Morin ha dedicado su investigación a la búsqueda de un «método» apto que ponga de manifiesto el desafío de la complejidad que se impone tanto al conocimiento científico como al estudio de los problemas humanos, sociales y políticos. Preocupado por mostrar un conocimiento sin divisiones ni compartimentos, respeta lo individual y lo singular considerando su interrelación con el contexto y el todo. Su concepción de la complejidad antropológica incluye las dimensiones de lo biológico y lo imaginario.

A modo de conclusión de este apartado y asumiendo lo ya expresado, podemos sintetizar formulando que el adolescente experimenta el nacimiento de su intimidad, descubre su yo, pero no termina de reconocerse. Va progresivamente definiendo su personalidad y necesita autoafirmarse frente al grupo de pertenencia, familia y la institución escolar. En la medida que cambia su imagen corporal protagoniza episodios de inestabilidad afectiva, inseguridad e incertidumbre, entre otras conductas. Avanzan en la construcción de su libertad personal con mayor autonomía a la vez que descubren el valor de la amistad.

Los adolescentes son parte y están inmersos en un cambio cultural que agudiza las diferencias y aumenta la vulnerabilidad en esta etapa vital ya que instala vertiginosamente nuevos códigos interpersonales y experiencias que modifican los procesos de constitución identitaria de los jóvenes. Cabe destacar que esta sociedad compleja a la que ya describimos, con grupos primarios de socialización debilitados, desorganización colectiva, desorden legislativo, regida por las leyes del mercado y en lo económico, con controles burocráticos, tecnológicos que, a la postre, favorecen el individualismo. Nuestros educandos necesitan y merecen protagonizar oportunidades de generar respuestas y requieren oportunidades para ponerles a prueba con resultados aceptablemente positivos. Ese es el norte de nuestro trabajo.

A continuación, abordamos en el siguiente capítulo el marco metodológico en el cual nos inscribimos en la presente investigación.

## **CAPÍTULO CINCO**

### **MARCO METODOLÓGICO**

## 5.1 Justificación de la elección metodológica

El diálogo experimental implica dos dimensiones constitutivas de la relación hombre-naturaleza: comprensión y transformación. La experimentación no entraña únicamente la escrupulosa observación de hechos tal como ocurren, ni tampoco la mera búsqueda de conexiones empíricas entre fenómenos, sino que exige una interacción entre conceptos teóricos y observación, lo cual implica desarrollar toda una estrategia. Un proceso (...) se investiga como posible llave de una hipótesis teórica; y como tal se le prepara, purifica, antes de interrogarle en el lenguaje de esa teoría. Es éste un empeño sistemático que se reduce a provocar a la naturaleza, a definirse sin ambigüedad sobre si obedece o no a una teoría. (Ilya Prigogine, 2004, p. 31).

Se trata de una investigación mixta, también denominada “Enfoque integrado multimodal” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2006). La utilización de los diseños de métodos mixtos se constituye, en alternativas para abordar temáticas de investigación en el campo educativo, ya que conlleva, además de un interés y una necesidad, una búsqueda para la profundización y comprensión de los fenómenos educativos, más allá de lo meramente evidente.

Creswell (1998) argumenta que la investigación mixta permite integrar, en un mismo estudio, metodologías cuantitativas y cualitativas, con el propósito de que exista mayor comprensión acerca del objeto de estudio. Estrategia secuencial explicatoria: el orden, es cuantitativo → cualitativo, el énfasis es explicar e interpretar relaciones. Finalmente, la triangulación: consiste en integrar perspectivas teóricas a lo ya expresado.

Las investigaciones con un diseño mixto pueden ser: (Pereyra Pérez, 2011)

- Con modelo mixto: en el cual se combinan en una misma etapa o fase de investigación, tanto métodos cuantitativos, como cualitativos.

- Con método mixto: en cuyo caso, los métodos cuantitativos se utilizan en una etapa o fase de la investigación y los cualitativos en otra. Este segundo enfoque es el que adoptaremos.

Tipo VIII: Secuencial, por etapas. Una etapa un enfoque, la siguiente el otro. Cada etapa fortalece la anterior. La dominancia es cuanti > cuali (Pereyra Pérez, 2011). Se puede consultar también el repositorio de la Universidad Abierta de Cataluña (<http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/>)

En cuanto a la validez y fiabilidad del instrumento elegido para nuestra investigación (Garaigordobil, 2011, 2012, 2014), podemos aportar: “El objetivo de este trabajo es contrastar la validez (factorial y de criterio) y fiabilidad (en términos de consistencia interna) del cuestionario de cibervictimización (CBV), un autoinforme diseñado para medir en adolescentes



en qué medida el informante es víctima de agresiones a través del teléfono móvil o Internet. Para ello, se aplicó el CBV a 2.490 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de Asturias (España), junto con el Cuestionario de factores de riesgo para la cibervictimización (FRC). Los resultados obtenidos muestran, con respecto a la validez factorial, que tanto el modelo unifactorial como los modelos multifactoriales puestos a prueba mediante análisis factoriales confirmatorios representan de manera adecuada la estructura interna del CBV. No obstante, el modelo de un factor resulta preferible por ser más parsimonioso. Respecto a la validez de criterio, la puntuación en el CBV correlaciona de manera estadísticamente significativa con los seis criterios externos evaluados con el cuestionario FRC, con los que la evidencia empírica previa indica que correlaciona la cibervictimización.

Respecto a la fiabilidad, el CBV presenta una adecuada consistencia interna ( $\alpha=0,85$ ). Por todo ello, se concluye que el CBV es una herramienta adecuada para medir cibervictimización en estudiantes de Secundaria”. (Recuperado de: <http://www.elsevier.es/es-revista-aula-abierta-389-articulo-validez-fiabilidad-del-cuestionario-cibervictimizacion-S0210277314000298>)

El instrumento utilizado fue adaptado y administrado en Córdoba, por el equipo liderado por la doctora en Psicología, Griselda Cardozo, quien es profesora titular de Psicología evolutiva de la Adolescencia y de la Juventud (Universidad Nacional de Córdoba).

A su vez, en el decurso de nuestra investigación fuimos progresivamente adaptando el instrumento, primariamente de cibervictimización a *Bullying*, respondiendo así a los objetivos de investigación. Al respecto, ver el ítem de Prueba Piloto aplicada en el campo.

En cuanto a la fiabilidad de la investigación se verificó un nivel de significancia, o nivel alfa utilizado en todos los casos y. que fue igual a  $\alpha=0,05$ . El soft utilizado fue SPSS, para Windows, v.22<sup>27</sup>. Para confeccionar los gráficos y tablas el programa Excel.

## **5.2 Variables en investigación cuantitativa. Características diferenciales en investigación cualitativa**

---

<sup>27</sup> “El nivel de significancia de 0,05, implica que el investigador tiene 95% de seguridad para generalizar sin equivocarse, y solo 5 % en contra. En términos de probabilidad, 0,95 y 0,05 respectivamente, ambos suman la unidad” (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2006, p. 447). Para más detalles, véase el Anexo Número uno.

En investigación cuantitativa definimos como variable independiente (VI), a aquella que dentro de la formulación establecida no depende de ninguna otra (aunque pudiera ser dependiente en otro problema). Son manipuladas por el investigador a fin de producir ciertos efectos. La variable independiente no se mide, es la variable que se manipula para observar los efectos causados en las variables dependientes. Por otro lado, la variable dependiente (VD) es el efecto medido en el experimento, aquella cuyos valores dependen de los que asuma otra variable. También podemos expresar que es la propiedad o característica que se trata de cambiar mediante la manipulación de la variable independiente. Dicho de otro modo: las VI son la causa de la variación observada en las VD. Por último, la variable interviniente (VInt), es aquel factor que tercia entre dos variables modificando o alterando con su contenido los resultados que existen entre esos dos elementos.

Sin ignorar lo que acabamos de establecer, ya que como ya explicamos en su momento, nuestra primera instancia de investigación es de corte cuantitativa, nos parece nuclear decir que la dominancia de este estudio es cualitativa y, por lo tanto, es menester aportar características específicas que esclarezcan nuestro propósito. Así; ampliaremos nuestra mirada superando lo meramente cuantitativo de corte positivista, apuntando a conclusiones más humanistas que científicas (Maxwell, 2019). En el prólogo al texto mencionado, Vasilachis de Gialdino nos habla de atributos de un diseño que establezca nexos con los rasgos de la investigación cualitativa (páginas XIII – XIV). Recupera, además, la importancia de un modelo de diseño que responda a: “ser abierto, flexible, móvil, revisable, reformulable, redefinible”; en fin, que “se haga cargo de los atributos de este estilo de investigación” (XVIII). Nuestro esfuerzo apunta a cumplir con todos los recaudos que permitan superar las posibles amenazas a la validez.

### 5.3 Deconstrucción del constructo *Bullying*: Instrumentos/actividades aplicados para dar cuenta de los objetivos propuestos

**Objetivo general:** Aportar elementos teóricos, metodologías y estrategias para la construcción institucional de Protocolos Anti-*Bullying*.

**Cuadro 1: integrador de abordaje de objetivos específicos.**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATRIBUTOS / DIMENSION/ES	ITEMS / INDICADORES	ACTIVIDADES / INSTRUMENTOS
Identificar similitudes y diferencias entre protocolos puestos en acción en diversos países del mundo.	Existencia de protocolos.	Presencia o no. Diversos modelos.	Investigación documental.

Describir las percepciones de las situaciones de hostigamiento entre pares de los actores educativos adultos.	Importancia o no de conflictos objetos de análisis.	Presencia o ausencia de docentes en el aula. Tiempo demandado en atención a conflictos.	Encuestas. Entrevistas. (Ver Anexos 1, 2, 5 y 11).
Indagar sobre posible etiología de casos y su análisis contextual, desde un abordaje sistémico. Caracterizar rasgos de roles. Nivel de victimización /perpetración/ observación.	Roles: Víctima /Agresor/Observador . Lugares: Aula. Recreos. Baños. Vereda de la escuela. Sentires de los sujetos.	Frecuencia de respuestas a las preguntas formuladas. Prevalencia.	Encuestas Doctora Cardozo. Modificadas (Ver anexos 1 y 2)
Analizar el posicionamiento teórico (o las convicciones prereflexivas) de los actores educativos adultos. Recortar categorías.	Edad del docente. Experiencia o antigüedad. Formación personal. Clima institucional. Relación entre docentes.	Variables ordinales: Muy importante – bastante importante – relativamente importante –no tiene importancia.	Encuestas de elaboración propia. Entrevistas.

*Fuente: elaboración propia.*

#### **5.4 Análisis estadístico: Instancias cuantitativa y cualitativa de nuestra investigación**

Se realizó un análisis descriptivo global, usando medidas resumen y gráficos exploratorios, para cada característica y de manera bivariada. Para estudiar la relación entre las variables cualitativas, se hizo la prueba Chi cuadrado de Pearson.

En general podemos establecer que la instancia cuantitativa tiene determinadas características que el investigador debe observar: plantea un determinado problema acotado y concreto, pasible de ser interpelado dando así consistencia y coherencia interna al trabajo emprendido. Luego se formulan preguntas de investigación versando sobre cuestiones más específicas. Importa después revisar lo que se ha indagado previamente, en lo que se ha dado en llamar estado de arte o estado de situación en torno a determinado campo de las ciencias. Se construye el marco teórico que es una guía o un faro que orienta toda la investigación. Advienen hipótesis o supuestos que luego serán confrontadas a lo largo del proceso para probar si son ciertas o no. Mediante diseños de investigación se prueban los supuestos. Si resultan refutados se descartan y se buscan nuevos modos, mejores explicaciones o nuevas hipótesis. Para obtener los resultados esperados el investigador recolecta datos, fenómenos o participantes, que escruta

mediante procedimientos estadísticos específicos (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2006, p. 5).

En nuestra investigación, se comienza con una instancia inicial cuantitativa, ya que utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar una pregunta de investigación, y de un diseño comparativo, que se diferencian en “estudios longitudinales (que) dan seguimiento a un grupo (...) a través de un período largo” y “transversales, que abarcan diversos grupos, comúnmente de diferentes edades, en un momento específico” (Coolican, 1994: 200). La segunda opción será nuestra elección para el presente trabajo. Nos proponemos comparar: las respuestas de un grupo etario de 12 a 14 años (ingresantes al nivel secundario); con grupos cuyos integrantes tienen entre 16 a 18 años (cursando cuarto / quinto años). También confrontar respuestas según sexo de los encuestados. Además, contrastar respuestas de los actores educativos adultos de los dos institutos en análisis, para finalmente intentar una mirada holística sobre ambas instituciones. Se administrarán encuestas a un grupo de control y a un grupo experimental, al cual se le aplicará explicitación de terminologías, descripción de episodios de acoso, entre otras consideraciones. Entendemos que es de elección este modo de abordaje, ya sea con fines diagnósticos y a la vez, propedéutico para una investigación situada.

Aproximación teórica al método comparativo en estudios cualitativos: Los estudios cualitativos se caracterizan por un proceso de construcción interactiva del argumento teórico y la evidencia empírica (Maxwell, 1996). Son estudios de tipo holístico en los cuales se trata de captar el núcleo de interés y los elementos clave de la realidad estudiada, facilitándose de esta manera el entendimiento de los significados, los contextos de desarrollo y los procesos.

La tradición muestra tres modos de utilización de la comparación en estudios sociales: el análisis histórico, el análisis estadístico y los estudios cualitativos. Asimismo, se han identificado tres formas de considerar la comparación: como contexto de justificación y control de hipótesis; como contexto de descubrimiento y de generación de nuevas hipótesis y como procedimiento lógico y sistemático que es lo que se denomina en términos estrictos, método comparativo.

Ya en 1971, Liphajrt había explicitado que el método comparativo podía ser considerado como una estrategia de investigación, pero no como una técnica de investigación. Para Sartori (1984) el método comparativo tiene como objetivo la búsqueda de similitudes y disimilitudes. Dado que la comparación se basa en el criterio de homogeneidad; siendo la identidad de clase el elemento que legitima la comparación, se compara entonces lo que pertenece al mismo género o especie. Las disimilitudes se presentan como lo que diferencia a la especie de su

género, y esto no es lo mismo que señalar las variaciones internas de una misma clase; por lo cual se requiere de un trabajo sistemático y riguroso que implique la definición previa de las propiedades y los atributos posibles de ser comparados. Según Fideli (1998), el método comparativo es un método para confrontar dos o varias propiedades enunciadas en dos o más objetos, en un momento preciso o en un arco de tiempo más o menos amplio. De esta manera se comparan unidades geopolíticas, procesos, e instituciones, en un tiempo igual o que se lo considera igual (sincronismo histórico).

Los conceptos utilizados como ejes de análisis: El concepto es la expresión de un término (palabra) cuyos significados son declarados por definiciones, lo cual se relaciona con los referentes. La relación significado-referente: delimita confines, reduce la ambigüedad, define lo incluido y lo excluido. El concepto puede ser visto como un elemento de un sistema teórico, como un instrumento de investigación o como un simple contenedor de datos. La extensión de un concepto es la clase de cosas a las que se aplica (denotación) y remite a la totalidad de objetos. La intensidad de un concepto, es el conjunto de propiedades que establece a qué aspecto es aplicable la palabra (connotación) y remite a la totalidad de características (Sartori, 1984).

Al ascender en la escala de abstracción de un concepto, se reduce la intensidad (connotación), ya que, para aumentar la extensión, hay que reducir la intensidad. Se reducen las propiedades y atributos y el concepto se vuelve más general. A la inversa para descender en la escala de abstracción se hace necesario agregar atributos, aumentando la especificidad. Existen dos movimientos en relación a la construcción de los conceptos: la clasificación y la gradación. La clasificación es un momento constitutivo de la formación de conceptos y también de la investigación; las clases son exclusivas, lo cual implica la instalación de lo igual-diferente. La gradación en cambio es un elemento interno de la clasificación que genera la identificación mayor-menor (Sartori, 1984).

En síntesis: el método comparativo describe similitudes y disimilitudes, trabaja con el presente siendo su despliegue horizontal, compara objetos que pertenecen al mismo género, se basa en el criterio de homogeneidad y por ende se diferencia de la mera comparación. La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en ciencias sociales, requiere de un investigador que sea prudente en la selección de los casos a comparar, tarea que ha de desarrollar siguiendo criterios metodológicos, lo cual significa que los casos elegidos presenten variables similares que puedan ser consideradas constantes y variables disimilares interesantes para ser contrastadas. Resulta de especial cuidado la precisión en la utilización de los conceptos

que sentarán las bases para la construcción de los ejes de análisis. La confusión en los niveles de abstracción de los conceptos podría conducir a un análisis erróneo y/o que no resultara coherente. Finalmente, este tipo de estudios requieren de la consideración de su contextualización en tiempo y espacio, dimensiones que contribuyen al desarrollo de la investigación.

### **5.5 El estudio de caso<sup>28</sup>**

El estudio de caso, por sus peculiaridades, es un procedimiento característico de la investigación cualitativa y se convierte en un método básico de la pedagogía de la diversidad que destaca la necesidad de atender a la individualidad, en las condiciones de educación en colectivo. Atiende a una compleja data que reflejan información sobre individuos o grupos, familias, entornos y particularmente; en nuestra tesis: indagar sobre la cultura institucional de las instituciones que hemos tomado como unidades de análisis. También procura establecer posible etiologías que abonan o sostienen conductas de hostigamiento o acoso entre pares.

Su potencialidad radica en su capacidad para generar premisas hipotéticas y orientar la toma de decisiones. Como quedó establecido importa para nuestra indagación concluir ofreciendo pautas o parámetros para la confección de protocolos de intervención, flexibles y evaluables periódicamente a los efectos de morigerar, prevenir o transitar episodios de violencia escolar, que sostenidos en el tiempo conllevan a configurar lo que hemos establecido conceptualmente como acoso entre pares.

El abordaje de investigación se caracteriza por ser holístico e inductivo: Holístico, en el sentido de que estudia la realidad desde un enfoque global, sin fragmentarla ni seccionarla. Se trata de escrutar comportamientos individuales o grupales en entornos culturales en acción y estudiados permanentemente.

Inductivo, porque las categorías, patrones e interpretaciones se construyen a partir de la información obtenida y no a partir de teorías o hipótesis previas. El proceso de investigación es, como queda claro; interactivo, progresivo y flexible. Las estrategias de investigación están al servicio del investigador y no a la inversa.

---

<sup>28</sup> Para ampliar este tema puede consultarse: Avanzini, W. E. (2016). *Acoso entre pares. Desde la mirada de los actores educativos adultos*. (Tesis de Maestría - Inédita). Córdoba: Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba. República Argentina. Disponible en: [pa.bibdigital.uccor.ar/PA-TM-Avanzini](http://pa.bibdigital.uccor.ar/PA-TM-Avanzini)

El estudio de casos exige una aguda y perceptiva observación en terreno, descriptiva y lo más objetiva posible; en segundo lugar se debe insertar la conducta o acción observada en un marco mayor o sea inmerso en el mundo de la vida escolar cotidiana. Por último un tercer rasgo manifiesta la preocupación por la perspectiva acerca de los hechos, o sea establecer como construyen determinados grupos su realidad social. De allí que el trabajo de campo se constituye en primordial para el investigador.

Nos interesa explicar que la investigación pretende contribuir a generar teoría obteniendo cierto grado de aplicabilidad general (dimensión holística y difusiva) pudiendo tener su origen en un solo caso significativo para encontrar nuevas formas de enfocar y entender la realidad. De esta manera, puede promover cambios en el aparato conceptual, modificando rutinas o rituales inveterados y anacrónicos, valiéndonos instrumentalmente en la puesta en práctica de protocolos adaptados a la realidad tanto institucional como regional.

## **5.6 Excurso <sup>29</sup>: “Abducción y triangulación en una investigación con estudio de caso”**

### **5.6.1. Introducción**

Ya elegido el estudio de casos como metodología en el decurso de nuestra tesis de doctorado, nos preguntamos: ¿desarrollamos correctamente los supuestos de investigación que motivaron este proyecto? Reparamos que en el seminario se trabajó el concepto de abducción, o más ampliamente, el recurso de pensamiento abductivo como innovación respecto al estudio de casos (EC), que permite creativamente reconocer como llegar a una verdad a partir de indicios, nos entusiasmó la exploración de posibilidades de este recurso, tendiente a la fecundidad investigativa.

Poco después, volviendo a la pregunta ya formulada, nos cuestionamos la necesidad de la validación de los resultados obtenidos a partir de los datos, ya que “todos los investigadores reconocen que es necesario no sólo ser exactos en la medición de las cosas, sino también lógico en la interpretación del significado” (Stake, 1999, p. 94). Y este proceso de objetivación, proponemos aportarlo desde la triangulación.

Por lo tanto, nuestro propósito en este ensayo, a modo de un artículo de revisión, consiste en la elección de definiciones del estudio de casos, seguidamente una exploración de las posibilidades del procedimiento abductivo en el marco de un paradigma indiciario, para, en una

---

<sup>29</sup> Reflexiones basadas en el trabajo final del Seminario sobre estudio de caso, dictado y evaluado, dentro del plan de formación del doctorado, dictado por el Dr. José Alberto Yuni.

tercera parte, recurrir al aporte de la triangulación en relación de la calidad y fiabilidad de la investigación cualitativa.

### **5.6.2 Desarrollo. Estudio de caso. Otros aspectos**

Remitimos al lector a lo ya expresado anteriormente respecto del estudio de caso. A lo cual agregamos lo siguiente: Adherimos a la orientación constructivista de Stake, en cuanto afirma que el conocimiento no se descubre, sino que se construye; el investigador es un intérprete y recolector de interpretaciones que le requieren rendir cuentas de la realidad construida en su investigación y debe abordar el caso como un sistema delimitado, acotado y considerarlo, en un principio, como un objeto más que como un proceso. En cuanto a la vigilancia epistemológica y metodológica el investigador debe siempre proceder a la identificación de los “yos” subjetivos (sic) (Simons, 2011, p. 124) para “poder contar lo más objetivamente posible la historia del EC” (Simons, 2011, p. 206).

El caso es un sistema integrado que funciona como una cosa específica, compleja y deliberada que tiene límites y que posee partes. A su vez, reconocemos cuatro características: holístico (totalidad relacional), empírico (se basa en evidencia), interpretativo (el conocimiento surge de la interpretación) y empático (enfatisa la perspectiva emic)<sup>30</sup>. El diseño es flexible y debe centrarse en las cuestiones y preguntas problemáticas. Como conclusión podemos recortar algunas ventajas: análisis exhaustivo de la experiencia en su complejidad y con una interpretación situada. A la vez, permite comprender el proceso y la dinámica del cambio e implicación de diferentes actores intervinientes en el conflicto. Como ya señalamos, requiere un investigador autorreflexivo, comprometido en la co-construcción de conocimientos.

### **5.6.3. Abducción**

El pensar humano tiene tres posibilidades de crear inferencias, o tres diversos modos de razonar: el deductivo, el inductivo y el abductivo. Los razonamientos deductivos pretenden a

---

<sup>30</sup> Perspectiva “emic”: Esto es particularmente importante para administrar nuestro instrumento en función del lenguaje, a veces muy particular, de las Nuevas Culturas Juveniles (NCJ). Etic se refiere, en cambio, a la descripción desde el punto de vista externo, técnico o académico. La perspectiva es descriptiva, para luego analizar. Se advierte la importancia de una delicada y cuidadosa vigilancia semántica y epistemológica al momento de la transposición Emic – Etic.



través de sus premisas ofrecer fundamentos concluyentes. Para un razonamiento deductivo se utiliza el término: válido o inválido. De esta forma una conclusión es válida si, y solo si, sus premisas lo son. Con respecto a la inducción: en este tipo de razonamiento las premisas no necesariamente deben ser válidas, sino que ofrezcan un fundamento para ello. Por lo tanto, los razonamientos inductivos no son válidos, ni inválidos. En cambio, se estiman como mejores o peores de acuerdo al grado de verosimilitud o probabilidad que sus premisas confieran a sus conclusiones. Dicho de otro modo, en la deducción inferimos verdades particulares a partir de las generales y en la inducción, en cambio, concluimos verdades generales a partir de los particulares (kali.azc.uam.mx).

Un razonamiento abductivo (del latín *abdūctiō* y esta palabra –prefijo – “ab” = desde lejos, y *dūcere*, llevar o transcurrir) es un tipo de razonamiento que a partir de la descripción de un hecho o fenómeno ofrece o llega a una hipótesis posible, la cual explica las razones o motivos del hecho mediante las premisas obtenidas. Según Aristóteles (1974), los razonamientos abductivos son silogismos en donde las premisas sólo brindan cierto grado de probabilidad a la conclusión. En la abducción, a fin de entender un fenómeno se introduce una regla que opera en forma de hipótesis para considerar dentro de tal regla al posible resultado como un caso particular. De este modo la abducción es la operación lógica por la que surgen hipótesis novedosas. El argumento abductivo es definido por la Real Academia Española como la capacidad de crear una circunstancia o proveerla, es decir, que es un “tipo de argumento basado en conjeturas” (un juicio ético y moral), tal como lo consideraba Pierce (1878), precursor del pragmatismo en Estados Unidos. Esa conjetura busca ser, a primera vista, la mejor explicación, o la más probable. Según este autor, la abducción es algo más que un silogismo: es una de las formas de razonamiento junto a la deducción y la inducción. (Recuperado de <http://www.unav.es/gep/DeducInducHipotesis.html>).

Como se expresó en la exposición del seminario, en muchos casos las abducciones no son sino las conjeturas espontáneas de la razón. Para que esas hipótesis surjan se requiere el concurso de la imaginación y del instinto. La abducción es como un destello de comprensión, un saltar por encima de lo sabido; creemos que para la abducción es preciso dejar libre la mente. Es justo reconocer que gran parte de la actualidad de la introducción de esta terceridad innovadora, la debemos al semiótico Umberto Eco (1977, 2003) quien nos deja inmersos en un mundo de símbolos, signos y metáforas. Ya Nietzsche había reivindicado para la historia del

pensamiento los tropos retóricos: metonimia, sinécdoque y señaladamente la metáfora. Esta última recuperada en el siglo XX por Ricoeur en su obra: *La metáfora viva* (1977). Junto a las analogías forman parte de este paradigma indiciario, a su vez parte del posicionamiento abductivo.

#### **5.6.4. Triangulación**

Por estar fundamentada en el juego de hipótesis probables, es que Pierce ha considerado a la abducción "como la única forma de razonar que es realmente susceptible de incrementar nuestro saber, o, mejor dicho, al hipotetizar, crear nuevas ideas y prever. En lo real las tres formas de inferencia lógica (abducción, deducción, inducción) permiten incrementar la consciencia, aunque en orden y medida diferentes; al respecto opina Pierce que sólo la abducción está totalmente dedicada al enriquecimiento cognitivo... aunque al precio de un riesgo de error. En efecto, si el contenido de un argumento abductivo se afirmara como verdadero, desde una perspectiva lógica la abducción sería una falacia de afirmación del consecuente.

Así pues, la abducción, como la inducción, no contiene en sí una validez lógica y debe ser confirmada, la confirmación sin embargo jamás podrá ser absoluta sino sólo probable, existirá una abducción correcta si la regla elegida para explicar la conclusión se confirma tantas veces de modo que la probabilidad prácticamente equivale a una razonable certeza y si no existen otras reglas que expliquen igualmente bien, o mejor, los fenómenos en cuestión. Creemos oportuno mencionar aquí las recomendaciones para los estudios de caso, que enumeran en diversas producciones autores como Yin (2003) y Creswell (1994, 1998) entre las que destacan las siguientes: El caso debe ser significativo y de interés para un grupo, una comunidad o una sociedad, considerando que el caso puede concluirse cuando se responde de manera satisfactoria al planteamiento del problema. Además, el caso debe ser analizado desde diferentes perspectivas y tiene que estar contextualizado.

Esto nos sitúa en la necesidad de un dispositivo para trabajar en torno a la objetivación del investigador, en un marco de intersubjetividad ya que "el otro" debe saber qué posición o perspectiva tiene el investigador, dentro del marco sistémico en que está situado, y esto opera como control de la objetividad. En definitiva, proponernos la triangulación como un modo de validar y dar confiabilidad a la investigación.

Tratamos de responder a la pregunta: ¿Qué se debe entender como triangulación en el contexto de la ciencia social y, especialmente, de la investigación cualitativa? (Flick, 2014: 66)<sup>31</sup>

Al momento de concluir este ítem, interesa destacar nuestra convicción de que los cuidados como investigador que se dedica al caso, nunca serán suficientes. En efecto, esto es así, por ser una comunicación interactiva, en un doble aspecto: del investigador con el caso y luego con el lector o destinatario del trabajo. Resulta claro que se trata de un ejercicio intelectual de transferencia de experiencia con la pretensión que el intento sea una contribución a la toma de decisiones. En esa tesitura nos propusimos poner en tensión dos aspectos aparentemente disímiles como el pensamiento abductivo y la triangulación. En una suerte de *concordia discors*, arribamos a la convicción que de este modo recuperamos las virtualidades innovativas de este paradigma con la validación y confiabilidad que nos otorga la triangulación.

Por último, si investigar con estudio de caso crea un espacio social de relación, esta característica particular trae consigo la consideración de la ética. Aquello que decimos, observamos, compartimos, decidimos y elegimos responde a una acción ética porque, de un modo u otro, tienen consecuencias para las personas y/o los colectivos que sean objeto de investigación. Los problemas éticos se le plantean a la persona que investiga en forma de dilemas acerca de lo que es correcto o no en cada actuación, tanto en el decir, hacer o estar. Es necesario establecer principios éticos que garanticen, en última instancia, la justicia de la investigación. Esto supone ir más allá del cumplimiento de los métodos elegidos (Walker, 1983; Simons, 1999).

Es nuestro propósito atender a la transparencia del proceso investigativo, respaldado por esta pléyade de autores, para apuntar a la calidad de la propuesta en función de una tesis, en el paso crucial que se da al transferir a los lectores o usuarios de nuestra investigación los resultados y posibles aplicaciones de la misma. En el deseo de mostrar un trabajo innovador que haga el mayor bien a los colectivos a los cuales está dirigido. Ese es nuestro desafío y nuestro anhelo.

## **5.7. Análisis del discurso (AD)**

---

<sup>31</sup> Las reflexiones y conclusiones respecto de la importancia de la triangulación serán explicadas posteriormente.

El análisis de discurso debe ser entendido como una labor analítica ambigua que rompe y descompone el texto para luego suturarlo y recomponerlo de nuevo; interpretándolo (Gutiérrez, 2009). La tradición de investigación cualitativa viene diferenciando tres niveles o dimensiones del análisis del discurso: 1) nivel informacional (cuantitativo); 2) nivel estructural (textual) y 3) el nivel social (cualitativo- hermenéutico) (Sayago, 2014).

Dicho con otras palabras: el análisis del discurso es un complejo sistema multidisciplinar que busca profundizar, comprender, develar, interpretar y analizar lo inserto en el discurso como tal, objeto pleno de investigación, llegando a lo más profundo del texto y lo que transmite. Del discurso emergen las huellas del contexto, que no son más que los elementos sociales y culturales, partes importantes de las investigaciones sociales. En nuestro caso, hemos de indagar a través de un análisis institucional, la cultura propia de cada centro educativo en estudio. Ello fecundará sin dudas, la propuesta de instrumentos o dispositivos aptos para prevenir, transcurrir y resolver conflictos de hostigamiento o acoso entre pares.

Adscribimos aquí al pensamiento de Ricoeur, en su libro “El conflicto de las interpretaciones; con relación a la hermenéutica<sup>32</sup>, cuando reconoce, a la vez que toma distancia, de la ontología de la comprensión aportada por Heidegger en su *analítica del Dasein*. Hasta aquí podría parangonarse, con cierta licencia, con la llamada por Ricoeur como “vía corta”; ante lo cual propone una “vía larga” que dirige su reflexión al plano de una ontología; pero lo hará gradualmente pasando por las exigencias sucesivas de la semántica (párrafo III) y luego de la reflexión (párrafo IV) (1975, p. 10 -24).

El AD implica una asociación, relacionando estrechamente la instancia de construcción teórica y la evidencia empírica que en nuestro caso remite a datos recabados por encuestas y metodológicamente tratadas para producir un *discurso ad hoc* determinado, en la fase cualitativa. Esto supone atender, como señala Ricoeur, a presupuestos y prescripciones no sólo metodológicas, sino semánticas, epistemológicas, heurísticas, éticas y, finalmente, hermenéuticas. En el texto no encontramos a priori un significado, sino sólo una forma. Su estructura es el sistema de posiciones diferenciales de sus elementos dentro de una secuencia discursiva. Nuestra tarea como investigadores consiste en develar una trama que dé como posibilidad un relato y desde allí una acción. Al respecto nos dice Ricoeur:

---

<sup>32</sup> Recurrimos en este trabajo a la traducción de la primera parte del Conflicto de las interpretaciones, editado en 1975 con el título de *Hermenéutica y estructuralismo*, por Ediciones Megápolis, de la Asociación Editorial La Aurora. Buenos Aires.

Como lo muestra el modelo de la interpretación de textos, la comprensión no consiste en la captación inmediata de la vida psíquica de otros o en la identificación emocional con una intención mental. La comprensión está totalmente mediatizada por el conjunto de los procedimientos explicativos que la preceden y la acompañan. La contrapartida de esta apropiación personal no es algo que se pueda sentir: es el significado dinámico que la explicación pone de manifiesto y que hemos identificado antes con la referencia del texto, es decir, con su capacidad de revelar un mundo” (2001:194). “En el fondo, la correlación entre explicación y comprensión, y viceversa, entre comprensión y explicación, constituye el círculo hermenéutico (2001, p. 195).<sup>33</sup>

---

Queremos recuperar ahora el aporte de Ruth Sautu (2005) quien advierte del peligro de la construcción a priori de categorías en las intentemos “encajar” los datos que vayamos obteniendo en territorio o la administración de los instrumentos en el campo. Por el contrario dichos relevamientos permiten y generan la delimitación de categorías; propias de un análisis cualitativo, en donde la teoría cumple su rol como guía o faro que guía la acción pero que no es algo que preexiste, en una suerte de preconcepto clauso o inmodificable En conclusión: “los datos deben permitir generar proposiciones en un modo dialéctico que permita usar esquemas teóricos a priori, pero sin que ese esquema particular se convierta en el receptáculo donde los datos deben verse” (Alter, en Creswell, 1994, p. 12).

De este modo pueden dichos resultados ser un insumo para la construcción endogámica de protocolos de intervención, según la cultura de cada centro. Asimismo, y como propósito de máxima, orientar las políticas educativas a nivel local, jurisdiccional y/o nacional según el interés de promover convivencias pacíficas y colaborativas en las instituciones diversas.

Abonando lo que acabamos de expresar entendemos que cabe aquí el concepto de transdisciplinariedad, que resulta aplicable en razón de esta interpelación entre datos y teoría, y que supone la recurrencia y el concurso de diversas ciencias sociales en la medida que la inmersión en el campo, demanda la convocatoria aludida. Va de suyo que los objetos formales de cada ciencia se difuminan y entrecruzan con otros, desbordando en nuevos horizontes de sentido, en un contexto de novedosos elementos para un análisis cada vez más profundo.

En el transcurso de la investigación hemos elucidado de las entrevistas y encuestas, diversos constructos teóricos, en el sentido de aclarar y explicar un asunto especialmente

---

<sup>33</sup> Las cursivas están presentes en la edición citada, traducción al español de Pablo Corona.

confuso para poder resolverlo (<https://dle.rae.es/elucidar>). Construimos desde esta posición, categorías que dan que pensar, para su aplicación en el análisis, posterior a un recorte axiológico de las mismas. A posteriori procuramos “quebrar los datos” en un procedimiento heurístico, para comparar los fragmentos de datos al interior de cada categoría, comparar las categorías, estableciendo relaciones que nos posibiliten definir conceptos de creciente generalidad a los fines de aportar al desarrollo de conceptos teóricos (Maxwell, 1996).

Coffey y Atkinson afirman que las categorías deben tomarse como herramientas para pensar, que se van desarrollando a medida que se trabaja con los datos (2003). Coincidente con lo expresado, asumimos el posicionamiento de Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2006), en cuanto al planteamiento: una investigación que es abierta y expansiva, es decir, que va enfocando conceptos relevantes de acuerdo a la evolución del estudio. Hemos tomado con mucho respeto el testimonio de los diversos actores que participan en los diversos eventos, y que, por lo tanto, resulten transferibles a otros similares en contextos diversos, constituyéndose esta investigación en un insumo que facilite la toma de decisiones para mejor transitar los conflictos de hostigamiento entre pares. Todo en pos de la construcción institucional de protocolos anti Bullying.

En resumen: inscriptos en la tradición de estudio de casos, recabamos datos en el trabajo de campo, analizamos categorías y las pusimos en tensión mediante el análisis de discurso, para luego codificar tomando como unidades de análisis dos institutos de nuestra provincia de Córdoba, República Argentina. Intentamos así ofrecer un proceso investigativo que pueda ser replicado y factible de reproducir, a modo de herramientas útiles al cotidiano de la labor docente.

---

## **5.8. Importancia de la triangulación**

Tratamos de responder a la pregunta: ¿Qué se debe entender como triangulación en el contexto de la ciencia social y, especialmente, de la investigación cualitativa? (Flick, 2014, p. 66). El investigador debe adoptar diferentes estilos, perspectivas, teorías para aplicar a un mismo objeto de estudio o como respuesta a las preguntas de una tesis determinada.

---

Además, la triangulación se refiere a la combinación de diferentes clases de datos sobre el fondo de perspectivas teóricas que se aplican a ellos. Estas perspectivas se deben tratar y aplicar en la medida de lo posible en pie de igualdad y siguiendo por igual los dictados de la lógica. Al mismo tiempo, la triangulación (...) debe permitir

un excedente importante de conocimiento. (...) Debe producir conocimiento en diferentes niveles, lo que significa que van más allá del conocimiento posibilitado por un enfoque y contribuyen de esta manera a promover la calidad de la investigación (Flick, 2014, p. 67).

Ahora bien, en los debates con relación de la investigación cualitativa, la triangulación ha suscitado mucho interés y atención con el aporte conceptual del sociólogo estadounidense Denzin (1970, 1989). Los propósitos de la triangulación constituyen para este autor “la estrategia más sólida de construcción de teorías” (1970: 300), y distingue varias formas: triangulación de datos, de investigadores, de teorías y de métodos; así como de autores (1970, p. 301-310). Sin desdeñar ninguna de las mencionadas formas, nos interesa a efectos de nuestra investigación, remarcar los tres niveles que distingue Denzin para analizar a las personas en la investigación empírica, a saber: 1) en las encuestas (también las entrevistas y las observaciones) se muestrea referido a individuos y se los asocia estadísticamente a otros datos o casos. 2) El segundo nivel dice relación a las interacciones de grupos o familias, rebasando el análisis individual y 3) las personas se estudian como integrantes de colectivos, en nuestro caso las instituciones educativas (1970, p. 302).

Es nuestro propósito atender a la transparencia del proceso investigativo, respaldado por esta pléyade de autores, para apuntar a la calidad de la propuesta en función de un instrumento al que llamamos protocolo anti - *bullying*, en el paso crucial que se da al transferir a los lectores o usuarios de nuestra tesis los resultados y posibles aplicaciones de la misma. En el anhelo de mostrar un trabajo innovador que haga el mayor bien a los colectivos a los cuales está dirigido.

## **5.9. Trabajo en el campo: Prueba piloto**

Motivo de la elección del instrumento:

Antes de la administración de la prueba piloto se mantuvieron dos entrevistas con la tutora, Dra. Leticia Luque, en la que se nos manifestó la conveniencia de utilizar este instrumento, en razón de haber sido elaborado por la Dra. Garaigordobil y su grupo de colaboradores, y adaptado a nuestra realidad por el equipo liderado por la Dra. Cardozo (2016), VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Universidad de Buenos Aires, (recuperable en <https://www.aacademica.org/000-044/263>).

La validez y confiabilidad de dicho instrumento en su versión original, ya lo hemos establecido, y en relación al que definitivamente adoptamos, fue aplicado en la adaptación cordobesa por el equipo de Cardozo en diversas oportunidades a diversos grupos. En la segunda entrevista la tutora nos sugirió bibliografía para el Método Comparativo, (básicamente el manual de Hugh Coolican) que explicamos en la parte teórica.

Para describir la experiencia de la prueba piloto y el ingreso al campo, seguimos esta guía:

- **Prueba piloto** (*Survey*). Tiene como objeto poner a prueba el diseño metodológico, facilitando la realización de los ajustes necesarios para abordar el estudio con garantías de rigor. Fundamentalmente la adaptación del instrumento: de *ciberbullying* a *bullying*, que es el objetivo central de nuestro trabajo.

- **Selección de sujetos.** Generalmente un número muy reducido de sujetos con un discreto nivel de representatividad sería suficiente (15-20)

- **Aplicación del método.** Describir de forma detallada cada una de las etapas, incidiendo de forma especial en los instrumentos de recogida de datos y su análisis. Al describirlos hay que exponer, si los hubiere, los ajustes metodológicos concretos que conllevan su mejoramiento.

- **Resultados.** Aunque sean escasos, los resultados serán suficientes para determinar la potencia de los instrumentos para generarlos una vez se realice la investigación. No hay que despreciar su valor, ya que en la mayoría de los casos nos informan sobre las principales tendencias o dimensiones tentativas, que podrán incorporarse al diseño definitivo. En la mayoría de los casos se trata de comprobar si los aspectos estudiados aparecen testificados en los resultados.

- **Conclusiones.** Tal vez solo podamos realizar afirmaciones de carácter especulativo, pero podremos realizar una valoración general sobre la capacidad del diseño para responder a nuestras preguntas de investigación.

La prueba piloto fue tomada en la tercera semana de octubre de 2018:

- A un grupo de alumnos del Instituto "B" (Primer año – 28 alumnos presentes) y a docentes (18 personas). En ambos casos tuvimos buena empatía, recepción y respuesta.



- Analizamos las respuestas, consultando en primer término, a la Tutora Dra. Leticia Luque, y luego a la especialista en Estadística Alicia Maccagno, de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba, a efectos de operacionalizar los datos para poder luego codificarlos al momento de producir el Informe de Resultados. Consensuamos lo siguiente:

- Centrar las respuestas en *Bullying*, descartando referencias a *ciberbullying*, *grooming*, *sexting*, etc. por no ser objeto de análisis de esta Tesis.

- Agregar un ítem Otros a las encuestas de los estudiantes, solicitando a los mismos en el grupo Experimental, que expresen con sus propias palabras sus sentires, no contemplados en la plantilla. Nos referimos a la dimensión Emic que presenta la perspectiva interna de las personas que ya están integradas dentro de la cultura o de grupos determinados, al desglosar la interpretación del significado, con sus reglas y categorías, como el conocimiento sociocultural que rige y es común para ese grupo o sociedad. Es decir, cómo se comportan, cómo interactúan, cuáles son sus creencias, sus valores, sus motivaciones, etc., tratando de hacer todo esto dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Esto es particularmente importante para administrar nuestro instrumento en función del lenguaje, a veces muy particular, de las Nuevas Culturas Juveniles (NCJ).

- La dimensión Etic se refiere, en cambio, a la descripción desde el punto de vista externo, técnico o académico. Asimismo, aplica a aquellos conceptos o categorías que se utilizan para hacer comparaciones. La perspectiva es descriptiva, para luego analizar. Se advirtió en esa semana la importancia de una delicada y cuidadosa vigilancia semántica y epistemológica al momento de la transposición Emic – Etic.

- Esto nos lleva a tener especial cuidado en la exposición a los diversos grupos Experimentales respecto de recortar adecuadamente el constructo *bullying* diferenciándolo de violencia escolar, agresiones aisladas, etc. Se consideró importante también remarcar el carácter de confidencialidad y anonimato de las encuestas, ya que se observó cierta reticencia y preguntas de los adolescentes al respecto. (Recordar la “Ley del Silencio”). Con relación al resto del Instrumento, no se consideraron nuevas modificaciones, ya que se comprobó su eficacia y validez.

#### **5.10. Instancia cuantitativa: Método y diseño**

Se trata de un diseño observacional, descriptivo y comparativo de corte transversal.

Se utilizó un muestreo accidental (Grasso, 1999) o por conveniencia<sup>34</sup> (Ander Egg, 2000), ya que se eligieron dos instituciones y allí se realizó el estudio a los individuos de la población estudiantil (n= 257), que se detalla a continuación: la muestra se conformó con estudiantes de primer año A y B, segundo año A y B, y quinto año A y B del instituto “A” y por alumnos de primero, segundo, cuarto y quinto años del Instituto “B” . La elección intenta reflejar una idea de proceso, relevando datos al iniciar el nivel Secundario y luego comparar con los datos de alumnos que cursan en el Ciclo de Especialización.

La muestra de estudiantes a los que se les encuestó, como quedó dicho, fue de n=257 adolescentes, con respecto a los institutos donde se aplicó la encuesta (Tabla 1), se completaron un total de 140 encuestas (54,5%) del instituto “A” y 117 (45,5%) del instituto “B”, según se refleja en la siguiente tabla:

**Tabla 1: Distribución de estudiantes según Colegio (Ver: Anexo número uno)<sup>35</sup>**

<b>Colegio</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
“A”	140	54,5
“B”	117	45,5
<b>Total</b>	<b>257</b>	<b>100,0</b>

*Fuente: Elaboración propia.*

Atendemos a la homogeneidad de cada grupo y a la heterogeneidad etaria para poder comparar. En una división, se explicaron consignas explicativas de lo que es *bullying* (grupo experimental), remarcando y explicando la definición de Olweus (1998): “un comportamiento negativo (dañino), intencional y repetido a manos de una o más personas dirigido contra otra que tiene dificultad para defenderse”; y en la otra sección se les pidió llenaran las planillas sin explicación previa (grupo control o testigo). En todos los casos, contamos con la presencia en el aula del docente a cargo de la hora o de la preceptora, para asegurar la confianza y empatía del educando hacia personas ya conocidas.

---

<sup>34</sup> Se llama “por conveniencia” porque responde al interés de la investigación y a las posibilidades de acceso del investigador.

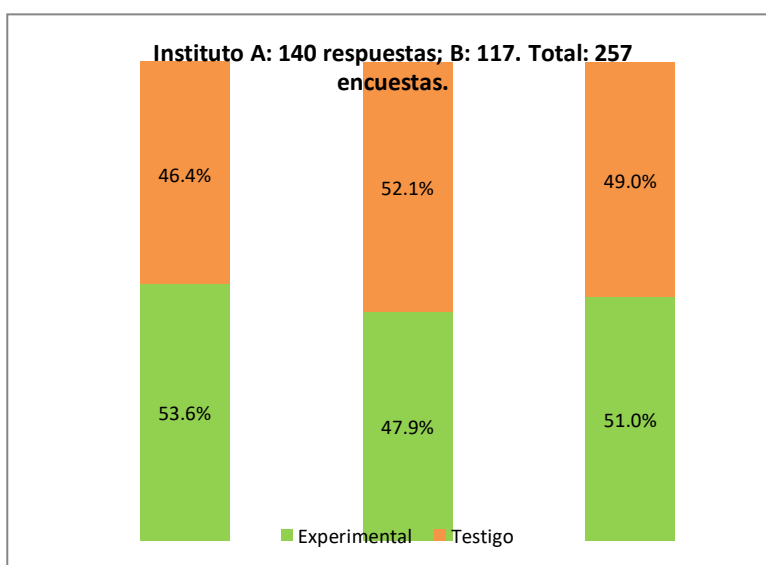
<sup>35</sup> Para consultar el conjunto de instrumentos administrados a estudiantes y actores educativos adultos, véanse los anexos uno y dos.

En relación al *sexo / género* (Tabla 2), en el primer colegio se identificaron 50 mujeres y 40,7 varones, otros: 2,9 y sin especificar 6,4. En el instituto “B” 59,8 son mujeres, 34,2 son varones; otros: 5,1 y sin especificar 0,9. El 80% de los estudiantes del primer colegio eran de 1º - 2º año (Tabla 3) y en el otro colegio este porcentaje fue de 68,4%, es decir que se tuvo una mayor participación de los cursos menores.

En la muestra total el 51% de los estudiantes conformaba el *grupo* “Experimental” (Tabla 4) y el 49% restante conformó el *grupo* “Testigo”, dentro de los colegios, la distribución según grupos fue similar, no hubo diferencias significativas (Figura 1).

**Figura 1:**

*Distribución de Estudiantes según Grupo y Colegio*



**Fuente: Elaboración propia.**

Aplicamos un tratamiento a un grupo y se compara con uno de no tratamiento, a saber: en el caso del grupo experimental se ingresa al aula con el permiso previo del docente, quien permanece en ella, o en su defecto de un preceptor y se presenta el instrumento a los educandos, luego de lo cual el investigador explica la temática del acoso u hostigamiento entre pares, los

diversos ítems que deben responder y deja abierta la posibilidad de responder preguntas en torno a dudas que pudieren aparecer. Se otorga un tiempo determinado para las respuestas, se recogen las encuestas y el investigador se despide continuando el docente con el desarrollo habitual de la clase prevista.

### **Consigna para Grupo Experimental**

Este cuestionario es un instrumento para ayudarnos a conocer si sufriste acoso u hostigamiento comúnmente llamado *Bullying* en las relaciones entre los y las adolescentes como vos. Por favor, responde de forma sincera a las preguntas, ya que el cuestionario es anónimo y nadie sabrá cuáles son tus respuestas.

*Bullying* se define como “molestar”, “intimidar”, “hostigar” o “acosar”. Un estudiante es víctima de *bullying* cuando otro estudiante o grupo de estudiantes le dicen cosas desagradables sobre sí mismo, o le molestan poniéndole apodosos ofensivos constantemente. También lo es cuando recibe golpes, patadas, amenazas, es encerrado/a en el aula (o un baño o un armario), le escriben carteles desagradables, los compañeros dejan de hablarle, y cosas semejantes.

El *bullying* incluye también acciones como: publicar vídeos o fotografías de alguien haciendo comentarios ofensivos o ridiculizándolo, o bien se publican vídeos o fotografías de situaciones escolares en que se lo golpeó, pateó, escupió, amenazó, encerró. También cuando se amenaza mediante mensajes de texto o por redes sociales, se bloquea el acceso de un estudiante a los grupos del curso o se lo excluye a propósito de mensajes grupales importantes. También cuando se le roba a un estudiante cuadernos, carpetas, u otros elementos escolares.

Ten presente que solo hay *bullying* cuando el acoso o intimidación es entre compañeros de colegio. Al responder marcá con un círculo la opción que indique lo que te ha ocurrido con más frecuencia en el último año. Muchas gracias por tu colaboración.

En caso del grupo testigo o control se procede al ingreso al espacio áulico en la forma ya descripta, se distribuyen las encuestas y se solicita cordialmente la respuesta a determinadas preguntas. La diferencia con el anterior es que no se explican las nociones de hostigamiento y solo se responden preguntas procedimentales, por ejemplo, cómo marcar una respuesta o como agregar al ítem “otros”, etc. Luego despedida y continuación de la clase.

A continuación, insertamos la Consigna para Grupo Control:

Este cuestionario es un instrumento para ayudarnos a conocer si sufriste acoso u hostigamiento comúnmente llamado *Bullying*, en las relaciones entre los y las adolescentes como vos. Por favor, contesta de forma sincera a las preguntas, ya que el cuestionario es anónimo y nadie sabrá cuáles son tus opiniones. Al responder, marcá con un círculo la opción que indique lo que te ha ocurrido con más frecuencia en el último año. Gracias por tu colaboración.

La asignación de los participantes a los grupos control y experimental no fue aleatoria, ya que se trabajó con grupos ya conformados según cursos y emplazamientos de las instituciones elegidas. Realizamos medidas de pretest y postest haciendo inferencias a partir de resultados acerca de las relaciones causa efecto entre variables sin pretender generalizar sus hallazgos, ya que demandaría replicar la investigación en otros grupos poblacionales similares y evaluar longitudinalmente la permanencia de resultados obtenidos en la primera investigación. Esto nos marca las limitaciones de la presente investigación a la vez que resulta importante ya que podemos considerarlo antecedente en un proceso de determinación de evidencias válidas sobre programas de intervención en diversos centros educativos que quieran implementarlo (Montero y León, 2005, 2007). El relevamiento de datos (capítulo seis), se llevó a cabo atendiendo a lo ya expresado en torno a: homogeneidad del grupo analizado, correlaciones entre los resultados de los mismos, distribución de los componentes y de los atributos para finalmente, verificar la consistencia interna de la prueba.

### **Descripción de la muestra de adultos**

Se realizaron 52 encuestas a adultos de los colegios, 41 encuestas en el Instituto “A” y 11 en el “B” (Tabla 16), la mayoría en ambos colegios se trataba de docentes, pero también participaron autoridades (directora y vicedirectora), coordinadores y secretarías, psicopedagogas, y preceptores.

La cuestión de género no se consideró aquí, en virtud de considerar que tal elección significaría ampliar el marco teórico, y exceder el propósito inicial del trabajo emprendido.

**Tabla 33:***Cantidad de entrevistados según instituciones*

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>Total</b>
<b>Directora</b>	1	1	2
<b>Vicedirectora</b>	1	0	1
<b>Coordinador/a</b>	1	1	2
<b>Secretaria/Docente</b>	1	1	2
<b>Profesor/Docente</b>	30	7	37
<b>Psicopedagoga</b>	1	0	1
<b>Preceptor/a</b>	6	1	7
<b>Total</b>	41	11	52

**Fuente: elaboración propia**

En relación a los actores educativos adultos, se administraron encuestas: sobre disciplina y clima institucional, sobre agresiones entre adultos, en torno a relación vincular o relacional profesor – alumno, y de relación entre los actores educativos adultos. (ver anexos número uno y dos), entrevistas: una a preceptora (anexo número once) y dos a sendos grupos de padres del Instituto “B” (anexo número cinco). En ambas instituciones abordadas se mantuvieron varias conversaciones con vecinos, comerciantes, y habitantes de sendos emplazamientos (relevadas entre agosto, septiembre y octubre de 2018) para intentar reflejar datos de contexto.

### **5.11 Procedimiento**

Para la recolección de datos se solicitaron los permisos institucionales correspondientes y el consentimiento informado a los directivos para administrar los cuestionarios a los alumnos. A su vez se pidieron permisos a cada profesor para entrar a las clases y sólo se ingresarán a aquellas aulas en que los docentes estuviesen de acuerdo. En los casos en que el docente no permita ingresar al aula, prevemos el solicitar la colaboración de alumnos que quieran libremente participar del estudio y se les destinaría un lugar especial para que en su tiempo libre (recreos, antes del ingreso o al horario de salida) pasen a responder el cuestionario. Se les distribuiría un cuestionario de autoadministración a los alumnos explicando la consigna a responder, quedando disponibles para las dudas que tuvieran. Tal situación no se dio en el transcurso del trabajo de recolección de datos.

Abundando en el procedimiento, aclaramos aquí lo ya expresado: previamente se les proporciona una definición de *bullying*, antes de comenzar el *screening* (grupo experimental) y a la otra mitad únicamente la escala (grupo control). Para obtener datos respecto del objeto de

estudio se utilizará un instrumento estandarizado con garantías psicométricas de fiabilidad y de validez, el Test *Cyberbullying* (Garaigordobil, 2011, 2013). En nuestra investigación aplicaremos la adaptación realizada por el equipo liderado por Cardozo (2014 -2015, 2016) de las Universidades Nacional y Católica de Córdoba, quienes realizaron exploraciones y administración, que nos aseguran la validez interna y externa de la descripción que afrontaremos<sup>36</sup>. No obstante, previo al ingreso al campo, se realizó una prueba piloto con un grupo reducido de alumnos del instituto “B”, comprobando la eficacia del instrumento.

La escala de *Bullying* permite obtener indicadores: nivel de victimización, de agresión, y de observación, respectivamente, con lo cual se configuran características en torno al rol que desempeña el evaluado en la situación de hostigamiento, ya sea como víctima, agresor u observador.

### **Tratamiento estadístico de los datos**

Con los datos recopilados de las encuestas de estudiantes se creó una base de datos de tipo Excel, la que posteriormente fue exportada a SPSS (para Windows, v. 22) con lo cual se procedió a los procesamientos estadísticos.

En el caso de las variables categóricas (escuela, año de cursado o grupo testigo/experimental, etc.) se calcularon las distribuciones absolutas y relativas (porcentajes).

Todos los resultados se presentaron en forma de tabla o gráfico según corresponda. En el caso específico de lo relativo a *bullying*, se construyeron tres nuevas variables que resumieron las opiniones de los estudiantes.

Para cada una de las dimensiones de *bullying* (víctima, agresor y observador), se sumaron los puntajes asignados a las preguntas correspondientes de cada dimensión, y posteriormente se categorizó esas nuevas variables en 4 niveles, según el valor de la sumatoria:

Suma de puntajes	Nivel
0	Nunca
1 a 3	Bajo
4 a 6	Medio
Más de 6	Alto

---

<sup>36</sup> “Un diseño posee validez interna cuando podemos decir que los cambios logrados en la variable dependiente se deben a los efectos de la variable independiente (...) La validez externa responde a la pregunta sobre la posibilidad de generalización de nuestros resultados a la población de la cual se extrajo la muestra” (Róvere, Allende y Cornejo, 1984, p. 23-24).



Al realizar la comparación de los valores de *bullying* registrados según grupos de estudiantes atendiendo a diferencias institucionales, grupos (experimental o testigo), año de cursado, se aplicó un test estadístico chi-cuadrado. En el caso de comparación de medias según grupos independientes, se aplicó un test estadístico ANAVA.<sup>37</sup>

Para los resultados que relevamos en el capítulo siguiente, se creó un score de *bullying*, sumando los puntajes que respondieron los estudiantes para cada perfil de *bullying*, la suma de los puntajes en el caso de las preguntas del rol de “víctima” fue de 940 puntos, como “agresor” 391 puntos y como “observador” 1755 puntos.

Luego, en un primer nivel vamos a comparar unidades para crear categorías, para en un segundo nivel: confrontar categorías (escrutarlas-contrastarlas) en base a ejes que respondan a criterios de investigación > suele dar lugar a una reinterpretación de los datos originales > desarrollo de patrones > para, por último; por decantación, quedaron las categorías centrales (o nucleares) que serán iluminadas por Análisis del discurso (AD). La triangulación se establecerá entre los datos cuanti, la reflexión cuali y las teorías (preexistentes) y las que puedan ir surgiendo, es decir por la construcción de teoría.

En relación a la Codificación y recorte de categorías: Surgen de los datos mismos. La fase de respuesta se enriquecerá con los aportes de diversas ciencias sociales: Filosofía, Psicología, Sociología y Antropología, entre otras. Los Métodos Mixtos (MM) permiten ampliar las preguntas y las teorías para dar cuenta de la realidad e incidir en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En esta etapa se recomienda la observación que “es formativa y constituye el único medio que se utiliza siempre en todo estudio cualitativo” (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2006, p. 596-597). Si analizamos el perfil del observador y como desempeña su participación podemos establecer una gradación de menor a mayor, que comienza con la no

---

<sup>37</sup> En estadística, el análisis de la varianza, ANOVA (Analysis of Variance, por sus siglas en inglés) es una colección de modelos estadísticos y sus procedimientos asociados, en el cual la varianza está particionada en ciertos componentes debidos a diferentes variables explicativas. El análisis de varianza (ANOVA) de un factor sirve para comparar varios grupos en una variable cuantitativa. Se trata, por tanto, de una generalización de la prueba para dos muestras independientes al caso de diseños con más de dos muestras ( eprints.uanl.mx)

participación, la participación pasiva (observador presente pero no interactúa), moderada (participa en algunas actividades pero no en todas), activa (participa en la mayoría de las actividades, pero sigue conservando el rol) y finalmente, participación completa en la que el observador se mezcla totalmente, convirtiéndose en uno más en el grupo de análisis. Para nuestro trabajo elegimos una participación moderada, en razón de que la administración de las encuestas, por ejemplo, implica que el docente es quien la administra y en caso del grupo experimental el investigador interviene, con la presencia del docente, en la explicación de las variables, como ya quedó expresado. Atendemos especialmente las indicaciones de los autores mencionados, en cuanto un buen observador cualitativo debe: “saber escuchar y utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas no verbales, ser reflexivo y disciplinado para escribir anotaciones, así como flexible para cambiar el centro de atención, si es necesario” (2006, p. 597).

Por lo expuesto, en la fase cualitativa es fundamental: Describir completamente cada categoría. Ubicarla en el fenómeno que estudiamos. Para ello hacer revisión periódicamente de los datos, las unidades o fragmentos: Aún los *sesgos*, si bien esto está en discusión entre diversos autores. En nuestra experiencia, un sesgo puede darnos que pensar y qué pensar: por ello creemos que son útiles a la interpretación situada del conflicto. Además, profundizar los significados de cada categoría: analizar qué les dice, que interpretan los participantes de este recorte que puede ser claro para el investigador. Una vez más, los ejemplos acuden en nuestra ayuda.

La presencia de cada categoría: es decir, la frecuencia con que aparecen en los materiales analizados (cierto sentido cuantitativo, pero para descubrir pertinencia). Y las relaciones entre categorías: temporales, causales, y de conjunto-subconjunto (cuando una categoría está incluida dentro de otra). Finalmente: para evitar redundancias, hacer un análisis en profundidad de las categorías detectadas para reducirlas a un número acotado, pasible de ser profundizado desde las teorías consultadas y citadas. Ambos enfoques: cuanti y cuali (y la apelación a teorías) no se excluyen ni sustituyen, sino que enriquecen la investigación.

A modo de cierre: las respuestas obtenidas a través de la aplicación de MM son ricas, significativas y aportan a la comprensión de los fenómenos educativos que a su vez hacen surgir nuevas preguntas. Además, ofrecen al investigador la oportunidad de descubrir orientaciones novedosas, ensayar con variadas estrategias y encontrar sentidos que van más allá de aquellos derivados del uso de un solo método. Elegimos realizar la investigación en dos centros

educativos: uno estatal y el otro de gestión privada, ambas comunidades educativas de Córdoba, República Argentina, habiendo comprobado en el estado del arte, la escasez de exploraciones realizadas sobre la temática, sobre todo cuando se tendrá en cuenta la cultura institucional de los centros en análisis, y por las posibilidades que los casos abordados representan para concretar el sondeo.

En un nuevo paso de concreción se aportará a la construcción de protocolos de intervención temprana anti-*bullying*, en talleres ad hoc, al interior de las diversas comunidades educativas para una posterior difusión en aras de generalización provincial y nacional de estas intervenciones, (dimensión holística de la investigación).

## **CAPÍTULO SEIS**

### **RESULTADOS/HALLAZGOS**

## 6.1 Resultados de las encuestas administradas a estudiantes

Respecto de los resultados obtenidos en base a los datos recogidos en las encuestas podemos señalar, en principio, relativo al rol de víctima que las preguntas que más aportaron fueron la P1 (Recibiste golpes, patadas, amenazas o fuiste ridiculizado), P15 (Te denigraron a través de Internet diciendo cosas de ti que son mentira para desprestigiarte. Se difundieron rumores sobre vos para lastimarte) y P6 (Recibiste llamadas anónimas, que intentaban asustarte y provocarte miedo). Ellas suman el 45,8% del total.

En cuanto al rol del agresor: las preguntas que más aportaron fueron la P1 (Enviaste mensajes ofensivos e insultantes), P6 (Hiciste llamadas anónimas para asustar y provocar miedo a algún chico/a) y P15 (Has denigrado, diciendo por Internet cosas de otras personas que son mentira para desprestigiarlas. Has publicado rumores sobre otros para hacerles daño). Ellas suman el 55,5% del total.

Por último, el rol del observador arroja los siguientes resultados: las preguntas que más aportaron fueron la P1 (Viste a alguien enviar mensajes ofensivos e insultantes), P15 (Viste que a algún chico/a le hayan denigrado, diciendo por Internet cosas que son mentira para desprestigiarle, o del que hayan difundido rumores para hacerle daño), la P3 (Viste a otro agredir o golpear a algún chico/a) y P4 (Viste a alguien difundir fotos privadas o comprometidas o vídeos de algún chico/a a través del celular o de Internet). Ellas suman el 41,6% del total.

**Tabla 32: Porcentajes de respuestas según preguntas**

<b>Preguntas</b>	<b>Víctima (n=257)</b>	<b>Agresor (n=257)</b>	<b>Observador (n=257)</b>
<b>P1</b>	<b>18,6%</b>	<b>36,3%</b>	<b>15,3%</b>
<b>P2</b>	3,5%	6,6%	6,7%
<b>P3</b>	1,8%	5,9%	<b>8,8%</b>
<b>P4</b>	5,9%	3,3%	<b>8,4%</b>
<b>P5</b>	2,1%	2,8%	4,7%
<b>P6</b>	<b>10,7%</b>	<b>12,0%</b>	7,8%
<b>P7</b>	6,9%	6,6%	6,3%
<b>P8</b>	6,1%	2,0%	3,1%
<b>P9</b>	6,9%	1,5%	5,3%
<b>P10</b>	7,9%	4,6%	5,8%

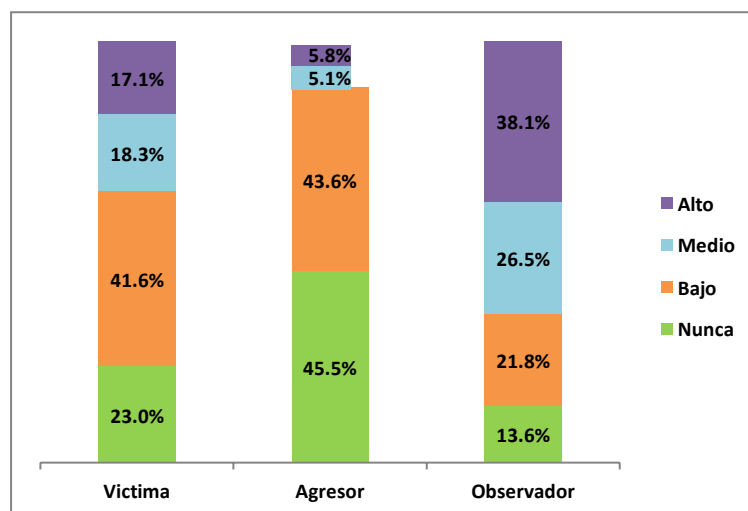
<b>P11</b>	2,9%	2,6%	6,1%
<b>P12</b>	2,4%	1,0%	4,6%
<b>P13</b>	3,7%	3,8%	4,8%
<b>P14</b>	4,0%	3,6%	3,4%
<b>P15</b>	<b>16,5%</b>	<b>7,2%</b>	<b>9,1%</b>
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

*Fuente: elaboración propia.*

Posteriormente se recategorizó de la siguiente manera, conformando los niveles: Nunca (score=0), Bajo (score=1 a 3), Medio (score=4 a 6), Alto (score=7 y más).

Para el total de la muestra el 23% “nunca” fue víctima de acoso, el 45,5% “nunca” fue agresor y un 13,3% “nunca” vio algún episodio (Figura 2 y Tabla 8). El porcentaje más alto como víctima y agresor se da en el nivel “bajo”, llama la atención que el 38,1% de la muestra resulto con un nivel “alto” de acoso en rol de observador. En nuestras observaciones pudimos advertir la importancia de la presencia de espectadores en los episodios de agresiones; parece que el agresor necesita público para perpetrar sus ataques. Al respecto, trabajaremos este aspecto al momento de sugerir estrategias a efectos de desarmar estos escenarios, a la vez de empoderar a los educandos, para superar el “no te metás”, tan argentino, para propiciar una intervención de apoyo a las víctimas, así como de visibilización del conflicto (véase: Bleichmar, 2002, 2007, 2012).

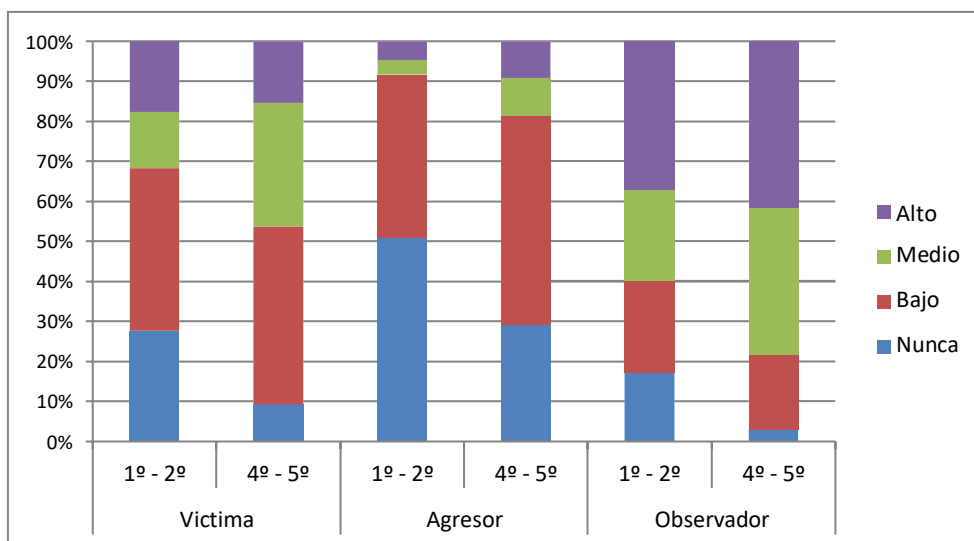
**Figura 2: Distribución de Estudiantes según Nivel de Acoso (n=257)**



*Fuente: Elaboración propia.*

Con respecto al sexo no hubo diferencia significativa en los niveles de acoso (Tabla 9), el comportamiento fue similar entre femeninos y masculinos. En cambio, al tener en cuenta los grupos de estudiantes, 1º - 2º versus 4º - 5º, sí se encontraron algunas evidencias de interés (Tabla 10). En el perfil de “víctima” de *bullying*, en los cursos más altos (4º - 5ª) la proporción con valores “medios” de *bullying* eran superiores que los cursos más bajos (Figura 3), y en los perfiles de agresor y observador, el porcentaje de “alto” es notoriamente superior que en los cursos menores. Todas estas diferencias resultaron estadísticamente significativas al aplicar los test. Los resultados debieran ser al revés, si la acción educadora de la escuela fuera eficaz. Esto refuerza la necesidad de proponer y repensar dispositivos, estrategias y acciones para lograr mejores resultados en la realidad de comunidades escolares pacíficas. Es importante valorar el poder de la escuela como lugar de experiencias de pensamiento grupal, en contraposición al poder como posesión; sede de un territorio de conflictos, en donde se vulneren los derechos de sus integrantes. Ampliaremos en oportunidad de responder a los objetivos propuestos.

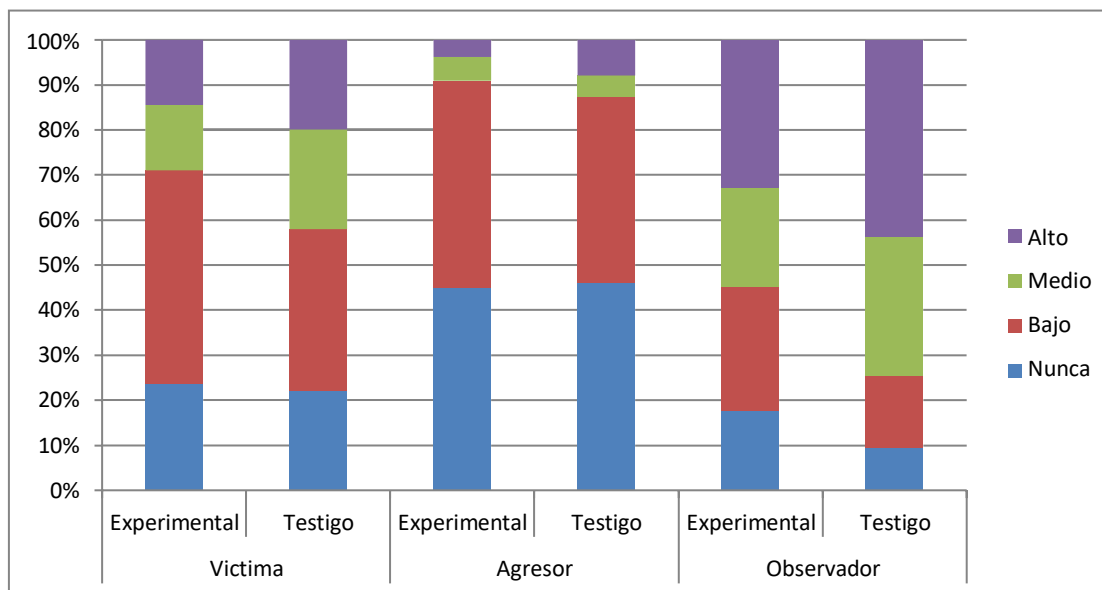
**Figura 3: Distribución de Estudiantes según Cursos y Nivel de hostigamiento**



*Fuente: Elaboración propia.*

De la misma manera al comparar los grupos: Experimental versus Testigo (Tabla 11), el porcentaje del grupo de estudiantes “testigos” resultaron con mayores frecuencias en las veces que observaron actos de acoso (Figura 4). Solo hubo diferencia estadísticamente significativa en el perfil de observador. Esto puede deberse a que el grupo testigo incluye actos aislados de violencia escolar, mientras que el experimental conoce la diferencia en razón que fue explicada previo a la administración de la encuesta por el investigador.

**Figura 4: Distribución de Estudiantes según Grupo y Nivel de acoso**



*Fuente: Elaboración propia.*

Ante las preguntas de cómo se sintió, si fue víctima de acoso por parte de tus compañeros, las respuestas más frecuentes eran: ira y rabia (42,4%), tristeza (28,4%), deseos de venganza (26,5%) y vergüenza (23,7%). Con valores muy semejantes se dieron dentro de los grupos experimental y testigo (Tabla 12).

Al preguntar, que sintió al acosar alguno de tus compañeros, en la muestra general se dio con mayor proporción la respuesta de culpable por estar haciendo daño y en menor proporción nervioso/intranquilo, y también indiferente (Tabla 13). En el grupo testigo surgió una respuesta de un valor poco frecuente y a la vez, llamativo, “de placer porque hago mi venganza” (Ver Tabla 13). Creemos que esta expresión no típica, merece una consideración especial, que amerita algún análisis extra. Finalmente, las respuestas de cómo se sintieron cuando vieron acosar a alguno de sus compañeros, la mayor proporción en el total de la muestra y en ambos grupos, fue rabia/ira, preocupación y tristeza (Tabla 14). También hubo algunas respuestas importantes relacionadas con el rencor.

En conclusión, creemos que estos resultados merecen una línea de formación en educación de las emociones que habilitan la posibilidad de nuevas investigaciones al respecto.



## **6.2. Media de puntajes**

Las medias de las sumas de puntajes obtenidos en las preguntas para cada perfil, fueron para toda la muestra iguales a 3,66 como víctima, 1,52 como agresor y 6,83 como observador de *bullying* (Tabla 15).

Los resultados del Análisis de la Varianza, indicaron:

-Rol Víctima: se halló diferencia significativa en la variable: “colegio”.

-Rol Agresor: hubo diferencia significativa en las variables: “colegio” y “curso”.

-Rol Observador: hubo diferencia significativa en las variables: “colegio”, “curso” y “grupo”.

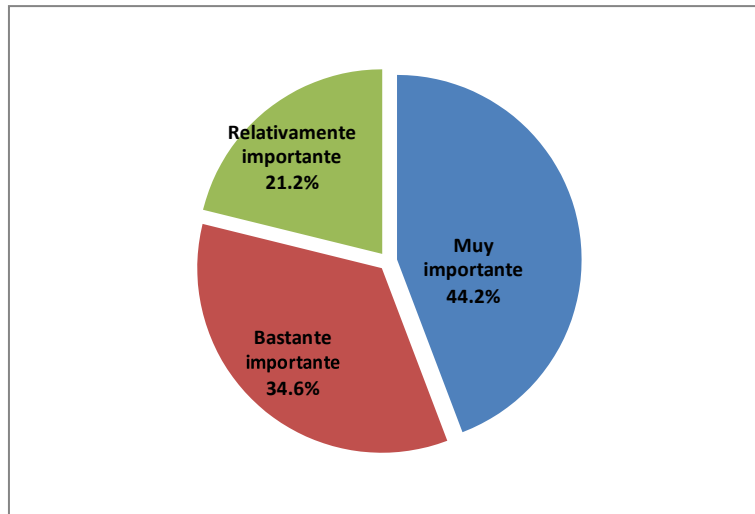
## **6.3 Resultados de las encuestas administradas a adultos**

La media de la antigüedad docente fue de 12,5 años, con un rango de 1 a 33 años de antigüedad. En cuanto a la antigüedad en el cargo actual, la media fue de 9,5 años, con un rango de 2 a 25 años. Aquí dejamos constancia que en el trabajo de campo nos encontramos con directores que dan sus primeros pasos en la misión: en uno de los institutos analizados el director debutaba en el cargo, y en el otro establecimiento, la directora con 25 años de antigüedad comenzaba en el ciclo lectivo 2018 su tarea en gestión directiva, cargo al que accedió por concurso de antecedentes y oposición.

## **6.4 Opiniones de los adultos sobre agresiones o acoso**

El 44,2% de los adultos encuestados consideran que las agresiones o acoso entre pares en las instituciones educativas, actualmente, es un problema muy importante (Figura 5).

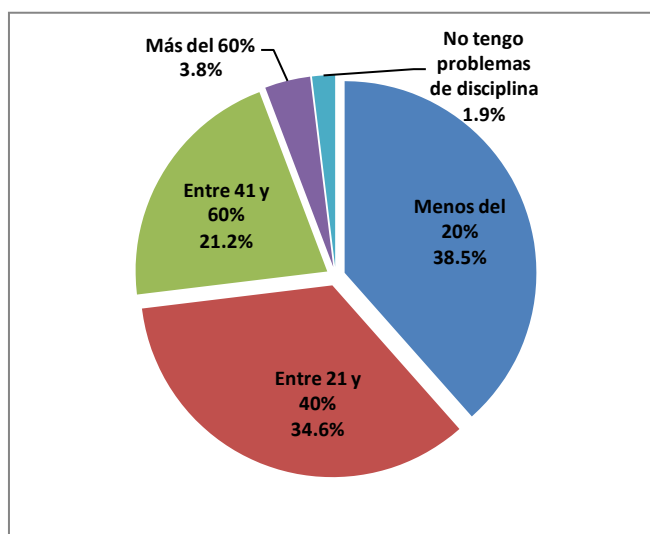
**Figura 5: Distribución de opiniones de Adultos sobre agresiones. (n=52)**



*Fuente: elaboración propia.*

El 38,5% de los adultos invierten menos del 20% de sus jornadas escolares en temas relacionados con la disciplina y/o los conflictos (Figura 6) y el 34,5% lo hace en un porcentaje entre 21 y 40% (Tabla 18).

**Figura 6: Porcentaje de una jornada escolar, invertida en temas relacionados con la disciplina y/o los conflictos (n=52)**



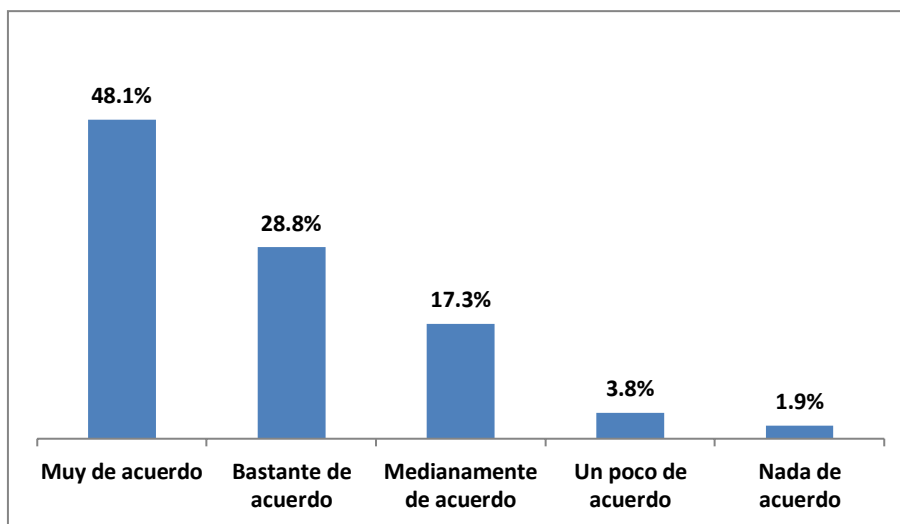
*Fuente: Elaboración propia.*

La gran mayoría de los adultos cuando se presenta en una clase algún hecho de indisciplina o conflicto disruptivo (71,2% del total) hablan por separado con el alumno/a (Tabla 19). Con respecto a este dato, trataremos de internalizar en los actores docentes la necesidad de transversalizar siempre el conflicto, haciendo partícipes del tránsito y de la posible solución a los diversos estamentos institucionales. (Tabla 21)

En cuanto a la/s solución/es que consideres más pertinente para resolver los problemas dentro del aula y en la Institución, la opinión estuvo muy repartida (Tabla 21): transversalizar la convivencia como objetivo importante del Proyecto Educativo (23,1%), mejorar el clima educativo de la institución y aplicar sanciones estrictas, que se cumplan (21,2%), detectar y llevar a cabo intervenciones de casos especiales (19,2%) y finalmente, incluir el tema disciplinar en el PEI y los PCI (13,5%).

Al consultarles su opinión sobre la frase “Las agresiones y abusos entre alumnos es un problema clave de la convivencia escolar”, casi la mitad de los adultos estaban totalmente de acuerdo (Figura 7), un 28,8% estuvo “bastante de acuerdo”, y 17,3% estuvo medianamente de acuerdo.

**Figura 7: Las agresiones y abusos entre alumnos es un problema clave de la convivencia escolar (n=52)**



*Fuente: Elaboración propia.*

Casi el 85% de los adultos mencionó que las agresiones verbales: insultos, amenazas, apodos, etc. son las agresiones más frecuentes (Tabla 23), por causa mayormente de los aspectos de personalidad o carácter y a racismo, xenofobia e, intolerancia (Tabla 24). Los

lugares donde ocurren estas agresiones (Tabla 24) son en cualquier sitio y en cualquier momento (42,3%), en el recreo y en los patios (17,3) y en la clase (aula).

## 6.5 Observación de las dos instituciones elegidas como unidades de análisis

“En nuestro territorio conviven no sólo distintas razas y lenguas, sino varios niveles históricos.  
(...) Bajo un mismo cielo, con héroes, costumbres, calendarios y nociones morales diferentes,  
conviven católicos de Pedro el Ermitaño y jacobinos de la era terciaria.  
Las épocas viejas nunca desaparecen completamente y todas las heridas,  
aún las más antiguas, manan sangre todavía.  
A veces, como las pirámides precortesianas que ocultan casi siempre otras,  
en una sola ciudad o en una sola alma se mezclan o superponen  
nociones y sensibilidades enemigas y distantes”.  
Octavio Paz, El laberinto de la soledad.

### 6.5.1 La escuela actual: laberinto de otredades

Al momento de repensar, a la luz de nuestra inmersión en el campo, una respuesta a la pregunta fundamental que oportunamente formulamos: ¿Qué aportes teóricos, metodológicos y estrategias, desde las diversas ciencias sociales, pueden resultar pertinentes o servir de fundamento para la construcción institucional de protocolos anti-*bullying*? Y también al objetivo general “Aportar elementos teóricos, metodologías y estrategias para la construcción institucional de Protocolos Anti – *Bullying*”, consideramos que antes de dar respuesta puntual a los objetivos planteados para nuestra tesis de doctorado, creemos ineludible un análisis previo según las categorías que a lo largo del itinerario han ido apareciendo.

Si ingresamos en la actualidad a un colegio o instituto de nivel secundario, particularmente a los establecimientos en análisis del presente trabajo, nos encontramos con que accedemos a un escenario de disputas, tensiones, contiendas, violencia solapada o explícita, entre otras situaciones. Lejos estamos de aquellas concepciones, tributarias del pensamiento educativo de la generación del 80 y plasmado en la ley 1.420, de la escuela “templo del saber”, con una homogeneización de contenidos y prácticas para lograr el anhelado fruto de buen ciudadano y en el ámbito de las escuelas confesionales: de buen cristiano. Ahora todo parece haber cambiado.

Por ello, en nuestra mirada de la escuela actual, imaginamos un laberinto, en tanto lugar formado por caminos entrecruzados que confunden al que está adentro, dificultándole el

encuentro de una salida<sup>38</sup>. Y, por otro lado, “otredades” o como expresamos antes, “alteridad”, voz que viene del latín “alter” que significa “otro”, y que, por tanto, se puede traducir de un modo menos opaco como otredad. Las otredades escolares, hay que entenderla a partir de una división entre un “yo” y un “otro”, o entre un “nosotros” y un “ellos”. Volveremos sobre este tema, al incluir el aporte filosófico de Paul Ricoeur.

Recientes disputas en torno a la legalización del aborto en Argentina, mostraron posturas contrarias a dogmas e idearios fundacionales, por parte de ex alumnos de instituciones de distintos credos religiosos. Importa visibilizar la crisis del formato moderno de escuela, para así reformular la concepción de problemáticas otrora soterradas, y de este modo activar modos potentes de intervención que incluyan los medios novedosos de comunicación, ya señalados al describir el perfil de la llamada Generación Z de la que ya hemos dado parte en su momento.

Podemos advertir, entonces, una brecha o diferencia entre la escuela ideal, abstracta y esta suerte de territorio inacabado, laberíntico, que intenta superar el individualismo solipsista para afrontar horizontes de sentido más abarcativos y multidimensionales. A eso nos referimos cuando expresamos “otredades”. En todo caso, con Gilbert Simondon acordamos la necesidad de pensar al educando como la individuación del ser en devenir (2009).

En función de lo expresado nos proponemos analizar con el aporte de varios pensadores los siguientes temas: un análisis institucional de las organizaciones educativas elegidas para este trabajo de investigación, el ingreso de la violencia social a través de paredes cada vez más porosas de las escuelas, la ausencia de reflexión epistemológica de las prácticas educativas (desde un estudio de caso), para abordar finalmente la crisis de identidad del adolescente actual aportando ideas desde el pensamiento de Ricoeur.

Esto permitirá un análisis situado en tiempo y espacio en instituciones educativas de nuestra región. Los aportes intentarán ser propedéuticos para la construcción de protocolos anti *bullying*, partiendo entonces, de la cultura institucional de cada centro y escuchando las voces de los actores intervinientes, en función de reafirmar la originalidad de nuestra propuesta a la hora de encarar un trabajo que beneficie la convivencia de nuestros institutos y escuelas.

---

<sup>38</sup> Al respecto se puede consultar el ensayo de Luciano Debanne y Valeria Meirovich, (2010), *El laberinto de la otredad. Sobre la propuesta de Pierre Bourdieu en torno a la cultura popular*. Anagrama, volumen 8, número 16: 51 -71. Medellín. Colombia. En: [www.scielo.org.co/pdf/angr/v8n16/v8n16a04.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/angr/v8n16/v8n16a04.pdf) también disponible en: <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/>

### **6.5.2 Cultura institucional**

La cultura institucional refiere a los rasgos de identidad que le son propios. Es aquella cualidad relativamente estable que resulta, tanto de las políticas que afectan a la institución en cuestión, como de las prácticas de sus actores educativos. Además, importa analizar el modo en que ambos aspectos son percibidos por estos últimos, lo que, en definitiva, da sentido al quehacer cotidiano, orientando decisiones y actividades en el día a día escolar. Es la forma particular en la que los actores reapropian y resignifican la institución escuela (Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1.992).

En palabras del Instituto Nacional de Desarrollo Social de México (2016):

La cultura institucional se refiere a los valores y prácticas que orientan y dan sentido al quehacer de las instituciones, por ello es fundamental promover una cultura de respeto a los derechos humanos y con perspectiva de género, a fin de que se genere un entorno laboral sano, libre de violencia y sin discriminación de ningún tipo, con igualdad de oportunidades y derechos para todos y todas.

---

### **6.5.3 Las organizaciones educativas desde la perspectiva de análisis institucional**

Nos propusimos las siguientes consignas<sup>39</sup>: La descripción de las dos instituciones elegidas para nuestra investigación, abordando sendas entrevistas a algún participante significativo de las mismas. Para realizar la descripción tendremos en cuenta los rasgos centrales de la organización educativa, cómo se desarrolla la vida cotidianamente, cuales son los logros más frecuentes y las dificultades, la reconstrucción de la historia institucional, la caracterización de los trabajos de los docentes.

En relación con las entrevistas: consideramos la posición institucional del entrevistado, su carrera profesional, la caracterización de su trabajo cotidiano, la trama vincular en la cual se inserta su tarea, la relaciones con los colegas, con el saber, con la institución escolar, con la tarea misma de enseñar.

Finalmente triangularemos los datos recogidos con el marco teórico propuesto para este trabajo de investigación. Intentamos una lectura en profundidad de los autores, la apelación a

---

<sup>39</sup> Consignas propuestas por la Dra. Nicastro para el Seminario cursado en el marco formativo del Doctorado en Educación, Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba. Modificadas por el autor.

construcción de teoría del autor, para realizar conjeturas e hipótesis respecto de una posible intervención y la construcción de acuerdo a la cultura institucional respectiva, de protocolos anti *bullying*.

#### 6.5.4 Visitar la escuela desde una mirada nueva

“El imperativo de la transparencia hace sospechoso todo lo que no se somete a la visibilidad. En eso consiste su violencia”.  
Byung-Chul Han (en Nicastro, 2017, p. 116)

Intentaremos en este tramo de nuestro trabajo, mirar la escuela. Más precisamente una escuela<sup>40</sup>. Ya que “cada escuela es un caso”, tiene “su propia cultura, unas características peculiares” que la distinguen y diferencian (Viñao, 2006:80). Nos interesa captar en primer término, lo común (Cornu, 2010: 133) y los cambios institucionales y organizacionales del Instituto “A” de Jesús María – Colonia Caroya, en la provincia de Córdoba. El binomio tradición y cambio nos resulta particularmente atractivo para investigar. Asimismo, nos proponemos analizar el acto de pasaje que representa la transmisión, de una generación a otra, escudriñando en las grietas que nos sumerjan en el rol fascinante de lo que Jacques Hassoun denomina felizmente como “contrabandistas de la memoria” (1996, pp. 156 -157)

Comenzaremos diciendo que el cambio marca el carácter distintivo de los últimos años en el mundo y, por ende, también en nuestro país. Esta realidad epocal no es ajena a la educación, y en modo especial a la escuela. En educación, como en toda realidad social organizada, se experimentan cambios que podríamos llamar naturales, que suceden de un modo aleatorio. Sin desconocerlos, podemos establecer otro segundo grupo de cambios: responden a las características de cada institución y suponen un adecuado diagnóstico, la identificación y seguimiento de procedimientos que posibiliten planificar intervenciones posibles de realizar con el concurso de los diversos actores educativos.

La escuela, considerada como la institución que simboliza y materializa la realidad educativa, es receptora de los cambios sociales, pero no menos importante, debe ser promotora de cambios. En otras palabras, sería concebir una escuela como actividad problematizadora,

---

<sup>40</sup> Referiremos Instituto “A” a la escuela oficial de gestión privada y “B” a Instituto de gestión oficial. Si bien analizamos las dos instituciones en investigación, el singular apunta a la realidad única e irrepetible de cada una de ellas.

más que problematizada. Desafío que implica previamente que, en estas coordenadas del cambio, establezcamos el marco teórico del que partimos.

Así entendemos por institución:

...una formación de la sociedad y de la cultura, cuya propia lógica sigue (...) se opone a lo establecido por la naturaleza... es el conjunto de las formas y de las estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre: regula nuestras relaciones, nos preexiste y se impone a nosotros: se inscribe en la permanencia (Kaës, 1989:22, en Nicastro, 2017, p. 25).

La institución en tanto regularidad cultural, remite a la organización que refiere “a un sistema cuyos aspectos técnicos y socioculturales (...) integrados entre sí en función de una meta o propósito” (Azzarboni y Harf, p. 14). Podemos afirmar que nuestro intento al diferenciar ambos constructos se debe simplemente a la necesidad de un comprender y explicar la escuela de modo operativo, pero hemos de dejar claro *ab initio* que ambos aspectos son complementarios, interdependientes y necesarios para poder evaluarla. En efecto: “el nudo central del análisis institucional no se encuentra en dilucidar los contenidos aparentemente ocultos de las instituciones y las organizaciones sino, más bien, en advertir aquello que se produce entre unas y otras” (Aleu, en Nicastro, 2017, p. 11).

En relación a la función de la escuela, o sea: ¿Qué se enseña y se aprende en la escuela?, entre las múltiples respuestas, parafraseamos a Emilio Tenti Fanfani (1993) cuando expresa que consiste en dotar a todos los individuos de una sociedad, de aquel conjunto mínimo de saberes objetivados, codificados, aptos para formar al sujeto capaz de apropiarse por sí mismo del capital cultural acumulado (en Azzarboni y Harf, 2017, p. 19).

El abordaje elegido en nuestro recorte de investigación, es sistémico o sea no como una mera sumatoria de partes, sino como un todo integrado en donde lo que sucede en algún aspecto repercute sobre los demás. Este modo, que intentamos en este trabajo, nos permite advertir que los fenómenos que suceden en el cotidiano escolar, no deber ser entendidos de una manera lineal sino compleja, en razón de la multifactorialidad de la génesis de los emergentes escolares.

Si desglosamos la realidad escolar en subsistemas, comprobaremos que la responsabilidad de lo que sucede en ella, no recae sobre uno solo de sus componentes, sino que estamos inmersos en una trama de responsabilidades compartidas, debiendo asumir la parte que toca a cada uno, según el lugar asignado dentro del equipo de gestión y del colectivo docente.

La teoría sistémica nos permite explicar la realidad de instituciones abiertas e instituciones cerradas. O de sistemas abiertos o cerrados. En este segundo caso indagaremos el



porqué de la resistencia a los cambios, que imposibilitan crecer, aprender e interactuar con el medio externo de manera positiva. Dichos sistemas suelen ampararse en una idea de conservación de rutinas (“siempre ha sido así”), equilibrio, de estabilidad y en definitiva de un temor a la pérdida de autoridad de sus miembros. Ahora bien, los sistemas están protagonizados por personas portadoras de sentimientos, deseos, metas profesionales, que poseen una historia, una cosmovisión, un modo de relacionarse, entre otros condicionantes. Trataremos de mirar todo esto en dos instituciones que elegimos como campo de práctica de nuestra Tesis de Doctorado en la Universidad Católica de Córdoba.

#### **6.5.4.1 Descripción de la Institución<sup>41</sup>: ¿Cómo nace el Instituto “A”?**

“La institución es lo que da el comienzo,  
lo que establece y lo que forma”  
Enríquez (p. 57)

Cada institución educativa se construye a partir de un primer pacto o contrato fundacional (Fernández, Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992) que le asigna un sentido a aquel espacio del campo social que constituye la escuela. Este acuerdo o consenso se establece entre la sociedad y la naciente institución. Nos proponemos investigar, a través de las voces de los actores sociales, como nace el Instituto en cuestión.

La institución surge de un deseo de tres ex – directoras de escuelas de Gestión Estatal de brindar a la sociedad de Jesús María, Colonia Caroya y zona de influencia, de una propuesta de educación de excelencia. La escuela funcionó durante seis años hasta que problemas económicos que aparecían como insolubles, hicieron peligrar la continuidad. En ese contexto de gran conmoción comunitaria y en particular de los padres de los alumnos, que veían peligrar la conclusión de estudios de sus hijos, es que cuarenta y dos padres deciden la creación de una Asociación Civil sin fines de lucro.

La meta inicial fue inscribir 100 alumnos, convocar un cuerpo docente y enfrentar y solucionar problemas jurídicos y económicos. Se designó una comisión cooperadora con el fin

---

<sup>41</sup> Fuentes: Diversas de publicaciones institucionales y de medios de comunicación de Jesús María y Colonia Caroya.

de obtener fondos para la compra de elementos y refacción del edificio en donde comenzó a funcionar el Centro Educativo. Con este esquema de organización básica y la meta inicial lograda, se verificó el inicio efectivo de clases y se consiguió el aval de la Municipalidad de Jesús María para la presentación oficial ante la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza (por entonces D.I.P.E, ahora D.G.I.P.E), del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Se logró así la adscripción al sistema educativo de la jurisdicción.

En 1996 se enfrentaba la necesidad de contar con un edificio más amplio y fue la Sociedad Rural de Jesús María quien donó las tierras dentro del ejido de Colonia Caroya donde hoy está ubicada la institución. Con donaciones diversas de los padres de alumnos, docentes y la solidaridad de las comunidades de Jesús María y Colonia Caroya se edificó el primer módulo del edificio lo que permitió mudar el instituto y crear el nivel secundario. La inauguración se llevó a cabo el 9 de marzo de 1996, oportunidad en la que se presentó el nuevo uniforme que lleva los colores verde y naranja. El color verde representa el espíritu ecológico que siempre caracterizó a la institución y el “naranja (amarillo maíz) representa el espíritu innovador de la institución en la comunidad” (sic).

La matrícula 2018 registró en el Nivel secundario 337 alumnos, en dos orientaciones: Bachiller Orientado en Economía y Administración (plan de 6 años) y Técnico de Nivel Medio en Producción Agropecuaria (7 años). La cantidad total de educandos de todos los niveles asciende a 800 alumnos. La institución ofrece una variada propuesta extracurricular: Enseñanza de Inglés (Examen Cambridge), informática en Salas de 5 años del Nivel Inicial, Primaria y Secundaria, Proyectos Artísticos Integrados (PAI), Teatro (Niveles primario y secundario), Educación Sexual de 1° a 6° años, pasantías en empresas reconocidas de la zona (Nivel medio) y viajes educativos (Primario – Secundario) y Campamentos (Secundario).

Se realizó en nuestro acceso al campo una entrevista a la directora del Nivel secundario, que puede consultarse en el Anexo correspondiente.

#### 6.5.4.2 Lectura y análisis de datos

“La virtud nuclear de las instituciones no es la de ser sagradas, sino justas”.  
François Dubet (2010, p. 25).

En una primera aproximación a la institución, objeto de análisis, recogimos un dato no menor<sup>42</sup>: el “instituto” surge como una respuesta o alternativa “laica” a la oferta educativa de dos instituciones religiosas ya afincadas, tradicionales, en el ejido urbano de Jesús María y Colonia Caroya, a saber: El instituto dirigido por religiosas (para niñas) y el Seminario Menor, dependiente del Arzobispado de Córdoba (varones), que recibe jóvenes a quienes ofrece una educación humanista, en valores, sin necesariamente vocación al sacerdocio. Ello se corrobora cuando, desde la narración de los comienzos de la institución (relevado más arriba) se señala que la génesis institucional se produce por “un deseo de tres ex – directoras de una escuela de gestión estatal”, con el apoyo de los padres de alumnos que adhieren a esta nueva propuesta educativa.

De modo que primaba por entonces, previo a la fundación, una educación de “santuario blindado a los desórdenes, intereses y pasiones de la sociedad”; sobre todo en el Seminario Menor en donde “la disciplina escolar se inspira... en su regularidad, en su dominio del tiempo y en los ejercicios escolares; por su repetición y precisión, se acompasa como los ritos religiosos” (Vincent: 1980, en Dubet: 2010, p. 18). En la nueva escuela se intenta un desplazamiento de las características de santuario a un nuevo “programa institucional”, basado en la razón y en “una cultura (de) la subjetividad de los individuos”, porque “instituyen una naturaleza social en la naturaleza natural” de los educandos. (Dubet, 2010, pp. 16 -17).<sup>43</sup>

Sin embargo, vemos que este pasaje del “santuario” al programa institucional que intenta que el sujeto de educación se gobierne desde el interior y, finalmente, actúe en base a principios generales que le permitan una adaptación al mundo a la vez que ejercer una crítica, (Dubet, p. 16) no se ha logrado plenamente en la actualidad. En efecto: la rutina cotidiana, según expresión de la directora, comienza con: “El horario de ingreso es a las 7,30 horas aproximadamente y salida 15,30. Formación, saludo, izamiento de bandera e ingreso a las aulas

---

<sup>42</sup> Fuente: Bitácora: diálogos informales con vecinos que ocasionalmente pasaban por calles circundantes al instituto. También con una kiosquera y una vendedora de verduras.

<sup>43</sup> Adherimos aquí a la noción de institución, que se define por la función de instituir y socializar. La que promueve un orden simbólico, y elige formar un tipo de sujeto amoldado a cierto orden... (Dubet, 2010, p. 16)

de los alumnos y profesores”, a lo cual agrega: “La rutina es muy intensa, con muchos emergentes cotidianos”. Procurando establecer cuáles son estos emergentes, dialogamos con una preceptora que menciona: “descontento con el uniforme escolar, que hace que debamos controlarlo casi todos los días”<sup>44</sup>... por lo demás, “no tenemos problemas de disciplina”. Estos tibios conatos de rebelión no modifican, creemos, las características de principios sagrados... sólo que ahora laicos.

Por lo expresado podemos interpretar que se mantienen en esta propuesta de programa institucional las características de dispositivo simbólico (y práctico) venerado por aquellos que se encargan de su puesta en práctica (Dubet, 2002). Parafraseando a Ricoeur diremos que el símbolo da que pensar y qué pensar: este juego de palabras traduce, a nuestro entender, la posibilidad de acceso desde la hermenéutica a la realidad de la institución aquí analizada<sup>45</sup>. En un intercambio de ideas con la anterior directora, quien ocupó el cargo durante 14 años, antes de su renuncia, pero que conserva horas cátedras en la institución, pudimos deducir que el recorte de rol era muy fuertemente conservador, expresado por frases como: “Yo llevé la institución adelante, tuve muchos logros” entre otras afirmaciones similares. El símbolo de una autoridad tal, nos remite a la idea que: “Al someterse a una autoridad singular, el alumno se somete a la autoridad de los valores de la institución” (Dubet, p. 17).

Por otro lado, a la observación del investigador se pueden advertir: el nuevo escudo de la institución presente en las publicaciones escolares, la elección de colores, la participación en diversos eventos comunitarios, escuela de deportes, paredes con intervenciones artísticas, la participación de los padres, entre otras realizaciones, que nos estarían indicando que en este ciclo lectivo 2018 hay algunos atisbos de cambio. En este “reconocimiento de símbolos primarios, nos aparece de repente una dinámica, una vida de los símbolos” (Ricoeur, 1976, p. 28). El símbolo es equiparado a la representación sensible de aquello de lo que no tenemos concepto y que por lo tanto genera un trabajo de reflexión inagotable para significarlo. En este esfuerzo, es que denotamos esperanza de cambio en “una institución que tiene cierto prestigio y reconocimiento social, padres que apoyan la propuesta y alumnos con un enorme potencial” (Entrevista a la directora).

---

<sup>44</sup> Bitácora: Dialogo informal en un recreo.

<sup>45</sup> La frase “el símbolo da que pensar” es de Kant; Paul Ricoeur (1969, p. 283) la recoge para hacer referencia a que el pensamiento del símbolo se da “a partir de él” y no por “detrás del mismo”. Nosotros insertamos con cierta audacia a la frase lo siguiente: el símbolo también nos da *qué pensar*, es decir la posibilidad y el contenido del pensamiento y la reflexión.

Apoyados en el pensamiento de Rosanvallon (2001), podemos advertir la irrupción institucional de nuevos actores con propuestas singulares: empoderamiento de la mujer<sup>46</sup> (en este caso la presencia de la nueva directora); protagonismo de los educandos (no solo jóvenes del nivel secundario sino menores de primaria) evidenciado en la participación en publicaciones como en una revista de aparición trimestral, en donde nos llamó la atención la difusión de resultados de la propuesta “Aprender” con reflexiones de los propios jóvenes, entre otras muchas iniciativas. Con el autor mencionado acordamos que la historia social se reviste de una perspectiva antropológica; la ciudadanía no puede ser pensada sino en el marco del proceso de emancipación del individuo<sup>47</sup>.

Analicemos ahora la participación de los padres, que la directora resalta como de apoyo, y que verificamos al acceder a indicadores como: participación en reuniones de padres (entre 40 y 60 % en diversas convocatorias)<sup>48</sup>, compromiso en la conformación de la comisión directiva de la institución y relatos de la directora referido a presencia en actos escolares. Al respecto remarcamos la importancia de la familia en la vida de la escuela. En efecto “familia y la escuela son instituciones” que siguen “siendo una marca en la civilización occidental” (Enríquez, op. cit.: 58). Ahora bien, la ruptura de las características de la familia en la contemporaneidad tiene su repercusión al interno de las escuelas.

En este aspecto, la invención de la familia ‘homoparental’ corría el riesgo de reavivar el gran terror a una posible borrada de la diferencia sexual que, como se recordará, había surgido a fines del siglo XIX en el momento de la declinación de la antigua autoridad patriarcal. (Roudinesco, 2013, p. 196)

La repercusión aludida, se verifica en el hecho siguiente: en razón de la administración de una encuesta sobre violencia escolar en el Instituto “B”, el investigador propone colocar “M” si el educando es varón y “F” si es mujer, a lo cual un grupo pequeño de alumnos (edades: entre 12 y 13 años), pregunta si es posible una tercera posibilidad de identidad sexual, ante dicha circunstancia se propone la letra “E” del lenguaje inclusivo. Consideramos un interesante sesgo

---

<sup>46</sup> Respecto de la irrupción de lo femenino, véase: Roudinesco, E. (2013<sup>5</sup>): 37-46.

<sup>47</sup> Reflexión inspirada en las siguientes frases: “*La figure du citoyen reste, en effet, attachée à celle de l'individu moderne : la femme, le mineur et le domestique, qui symbolisent la dépendance sociale, se voient ainsi écartés des urnes en 1789 par ceux-là même qui célèbrent le culte de l'humanité. L'histoire sociale se double donc d'une perspective anthropologique : la citoyenneté ne peut être pensée que dans le prolongement du processus d'émancipation de l'individu... La démocratie est à la fois un régime (la souveraineté du peuple) et une religion (la célébration d'une société des égaux)...*” Rosanvallon (2001), *Le sacre du citoyen*, París, Gallimard: Introduction.

<sup>48</sup> Fuente: Actas de reuniones con padres, diversas fechas y circunstancias.

a trabajar desde la ESI<sup>49</sup>. También desde esta misma línea de pensamiento será interesante replantear la relación entre paternidad y saber, y con el tótem fundador (Enríquez, p. 59).

Finalmente será importante remarcar la necesidad de aggiornarse de la institución, de adaptarse más profundamente al contexto sociocultural de referencia; de modo que garantice la continuidad de la institución, coherente con los principios fundacionales, pero suficientemente flexibles en sus propuestas para asegurar la transmisión a futuras generaciones.

#### **6.5.4.3 De la institución y la organización**

A la hora de conceptualizar las instituciones y las organizaciones y sus relaciones es importante destacar que el trabajo descrito hasta aquí se inscribe “en una organización y atravesado por múltiples instituciones”. El interés de nuestro trabajo “no pasa por dar cuenta de una definición interesante o novedosa sino de una definición que en sí misma asegure entender ese proceso de inscripción y contextualización” al que arduamente aspiramos (Nicastro, 2017, p. 62).

“Toda institución se expresa a la vez en grupos y en organización, pero a su vez estas organizaciones tienen una misión particular que es la de darle vida a la institución” (Enríquez, p. 74). Aquí nos enfrentamos a una organización compleja con diversos niveles y propuestas extracurriculares variadas, pero que: “la institución no cuenta con una propuesta en la cual se articulen los tres niveles educativos, (inicial, primario, medio) Se están llevando a cabo algunas actividades donde se pretende realizar una construcción conjunta” (entrevista a la directora). Esto se refuerza cuando la entrevistada nos dice: “Desde lo pedagógico, en términos generales la dinámica y propuesta institucional se basa en realizar muchas actividades de todo tipo, muy interesantes, pero en un marco de desorganización y falta de previsión y objetividad, lo que trae como consecuencia, de algún modo, que aparezcan muchos emergentes que se podrían evitar”. Por tanto, se impone un trabajo planificado y sostenido en el tiempo para que el símbolo de unidad que se propone a la comunidad, sea una realidad al interno de la institución.

Al observar la cotidianeidad del trabajo en el instituto, pudimos advertir que en el ejercicio del rol de la directora resulta evidente la tensión planteada “entre las prescripciones que definen y enmarcan el trabajo y la realidad a la cual se dirigen” (Nicastro, 2017, p. 61). En

---

<sup>49</sup> El Programa Nacional de Educación Sexual Integral – ESI-, es el responsable de planificar, ejecutar y evaluar acciones destinadas a promover y garantizar el cumplimiento de la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral.

efecto al releer el PEG (Plan Estratégico de Gestión) que la entrevistada presentó para concursar al aspirar a la dirección del nivel secundario, y su efectivo desempeño profesional, se establecen distancias que será necesario tramitar o zanjar. Podemos establecer lo afirmado en la relectura de las siguientes afirmaciones, recogidas en la entrevista de marras: “En el nivel medio, la propuesta pedagógica carece de trabajo por áreas, no se trasluce cuáles son las dimensiones que la atraviesan, como así mismo no cuenta con ejes transversales sobre los cuales deberían estar articulados los contenidos y estrategias. Dentro de la propuesta no se tiene en claro el marco teórico referencial en la práctica docente como así también el proceso evaluativo. O sea, falta de una reflexión sobre las prácticas docentes. Finalmente: Un alto porcentaje de docentes presentan un perfil deficitario y no acorde al escenario pedagógico”. Nos parece nuclear el propósito de repensar el PEI y el PCI, en reuniones participativas en donde se habilite la palabra de los distintos actores.

#### **6.5.4.4 Las voces de los estudiantes**

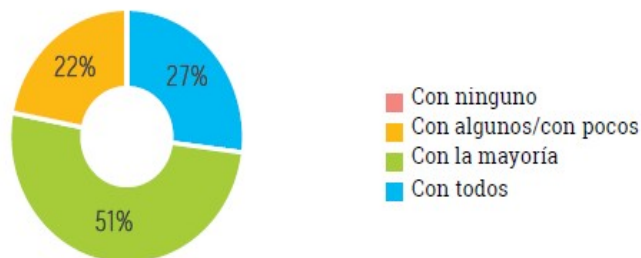
En el intento de recuperar la opinión de los alumnos del Nivel secundario del instituto analizado, pareció prudente acudir a una fuente oficial, administrada recientemente: el dispositivo Aprender del año 2017, en donde podemos analizar aspectos de interés para nuestra investigación<sup>50</sup>: Se pregunta en torno al clima que viven los estudiantes dentro de la institución, la respuesta es significativa; ya que el 78% dice llevarse bien con todos o con la mayoría de sus compañeros. Esta cifra surge de sumar el 27% que dice llevarse bien con todos y el 21% con la mayoría. Sólo el 22% restante manifiesta llevarse bien solo con algunos/con pocos.

---

<sup>50</sup> En la elaboración y redacción de la Tesis de Doctorado se administró a los educandos, encuestas según lo propuesto por Maite Garaigordobil, y pretesteado por investigadores de la Universidad Nacional de Córdoba, coordinados por la Dra. Griselda Cardozo y a su vez reformulado después de la prueba piloto.

## ¿Cómo se llevan los estudiantes de 6° año con sus compañeros?

**Me llevo bien con mis  
compañeros**



El 78% de los estudiantes de 6° año de esta escuela manifiesta llevarse bien con todos o la mayoría de sus compañeros, mientras que el 22% sostiene llevarse bien con algunos o ninguno.

Es importante aclarar que el dispositivo Aprender fue administrado en 2017 con la anterior conducción, de lo cual y en base a lo expuesto puede interpretarse que hay aún una adhesión acrítica a los valores fuertemente arraigados en los educandos. Será importante a futuro profundizar en la temática de devenir sujeto, o sea la construcción de identidad – ipse en la categoría propuesta por Ricoeur (1996)<sup>51</sup>. Adhiriendo al pensamiento de Graciela Frigerio, decimos que “la identidad es el otro nombre de la alteridad” (2003, p. 1).

Ahora bien, como surge del análisis del cuadro siguiente, y en relación a situaciones de conflictos interpersonales, vemos que solo una minoría molesta a quienes sacan buenas notas, o a los repetidores y en cambio, es significativo, creemos, el 25% tomado como índice de discriminación por “alguna característica personal o familiar”.

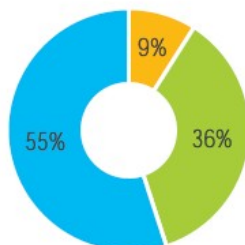
---

<sup>51</sup> Ricoeur establece una distinción entre identidad – ídem e identidad – ipse (1996, p. 109), entendiendo por la primera construcción lo genómico, las “huellas digitales del sujeto”, y por identidad – ipse la construcción relacionada con la cuestión de la permanencia en el tiempo (Ibídem); en el marco de “construcción de la trama” (139) y teniendo como tēlos (τέλος), las implicaciones éticas del relato (166).

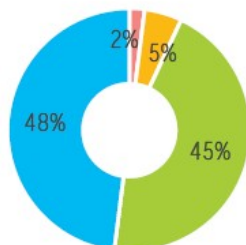


## ¿Con qué frecuencia se presentan las siguientes situaciones en la escuela?

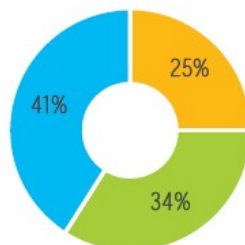
**Molestan a los que sacan buenas notas**



**Molestan a los que les va mal o repitieron**



**Discriminan por alguna característica personal o familiar**



■ Nunca ■ Pocas veces ■ Muchas veces ■ Siempre

El 9% de los estudiantes de 6° año de esta escuela indica que sus compañeros molestan habitualmente\* a los que sacan buenas notas.

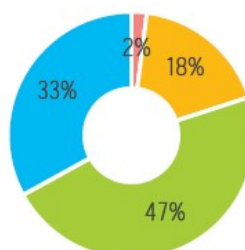
El 7% de los estudiantes de 6° año de esta escuela indica que sus compañeros molestan habitualmente\* a los que les va mal o repitieron.

El 25% de los estudiantes de 6° año de esta escuela indica que sus compañeros habitualmente\* discriminan por alguna característica personal o familiar.

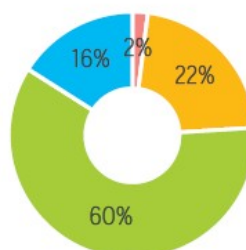
\*Corresponde a la suma de los porcentajes "muchas veces" y "siempre".

## ¿Con qué frecuencia se presentan las siguientes situaciones en la escuela?

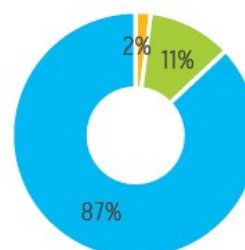
**Insultan, amenazan o agreden a otros compañeros**



**Insultan, amenazan o agreden a otros compañeros por redes sociales**



**Molestan a las mujeres por su condición de género**



■ Nunca ■ Pocas veces ■ Muchas veces ■ Siempre

El 20% de los estudiantes de 6° año de esta escuela indica que sus compañeros insultan, amenazan o agreden habitualmente\* a otros compañeros.

El 24% de los estudiantes de 6° año de esta escuela indica que sus compañeros insultan, amenazan o agreden habitualmente\* a otros compañeros por redes sociales.

El 2% de los estudiantes de 6° año de esta escuela indica que sus compañeros molestan habitualmente\* a las mujeres por su condición de género.

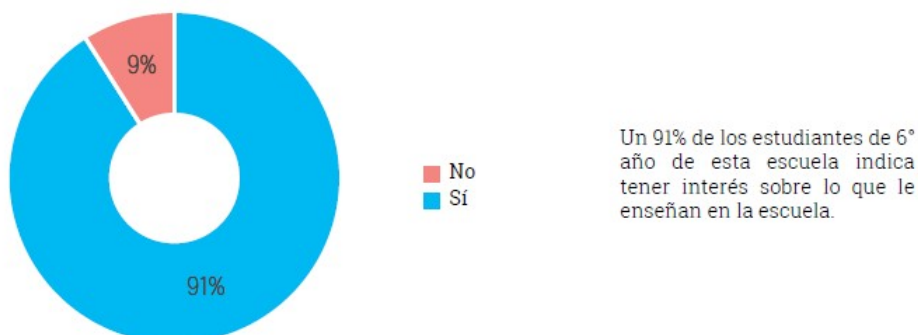
\*Corresponde a la suma de los porcentajes "muchas veces" y "siempre".

En los gráficos anteriores se puede inferir que las agresiones a compañeros no son estadísticamente significativas, sin embargo, puede advertirse una prevalencia leve cuando se alude a la participación de las redes sociales.

Ahora bien, en los dos fotogramas que siguen podemos advertir que una gran mayoría de encuestados (91 %) manifiesta interés por los contenidos transmitidos por la escuela, pero,

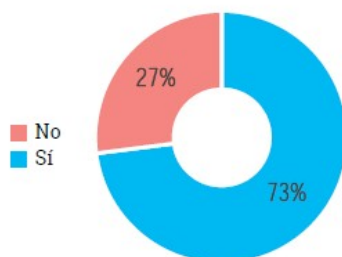
a la vez, ven la necesidad de abordar temas como: Educación Sexual (91%), elaboración de Proyectos (79%) y violencia de género (76%). Nos parece que son datos importantes a la hora de planificar el próximo ciclo lectivo.

## ¿A los estudiantes de 6° año les interesa lo que les enseñan en la escuela?



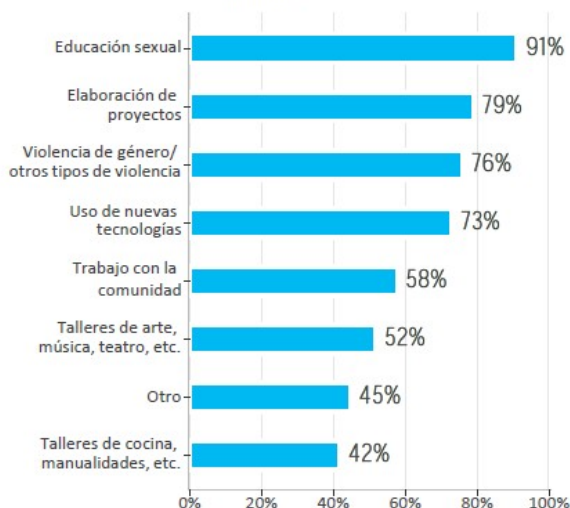
## Temas/actividades que los estudiantes de 6° año creen que la escuela debería abordar

¿Hay temas/actividades que la escuela debería abordar/enseñar y no lo hace?



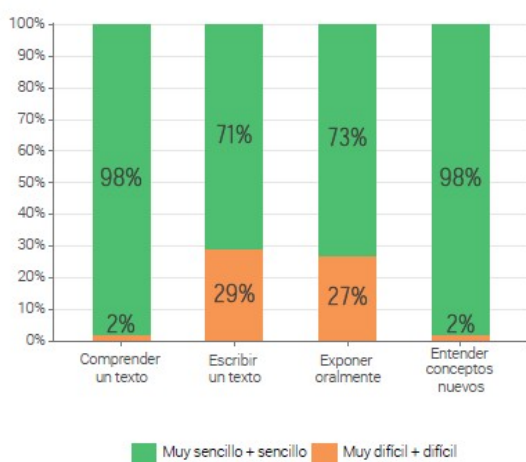
Un 73% de los estudiantes de 6° año de esta escuela indica que existen temas/actividades que la escuela no aborda y creen que debería abordar.

¿Qué temas/actividades crees que la escuela debería abordar?



En cuanto a las posibles dificultades en actividades áulicas, los estudiantes de 6° Año 2017, no presentan grandes problemas. Al menos eso parece indicar las respuestas a la batería de consultas administradas. Sólo pondríamos el acento en mejorar las propuestas superadoras en producción de textos (dificultad: 29%) y la oralidad (27%). Estas propuestas deberían insistir en resoluciones de problemas en grupo (dificultad: 16%) lo cual puede ayudar a una mejor participación de las actividades áulicas (18%). (Ver los dos fotogramas insertos a continuación).

## ¿Cómo perciben los estudiantes de 6° año el propio nivel de dificultad de distintas actividades en clase?



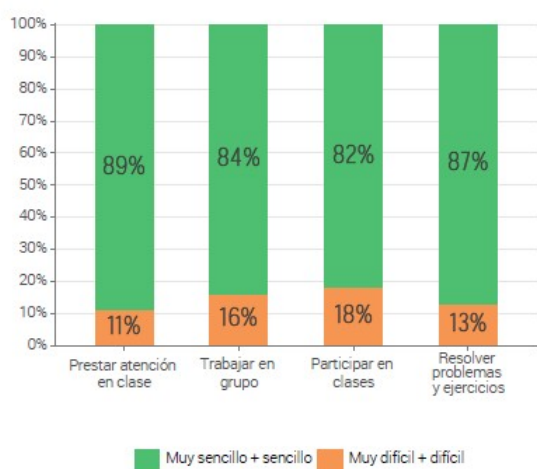
El 2% de los estudiantes de 6° año de esta escuela manifiesta tener dificultad para comprender un texto.

El 29% de los estudiantes de 6° año de esta escuela manifiesta tener dificultad para escribir un texto.

El 27% de los estudiantes de 6° año de esta escuela manifiesta tener dificultad para exponer oralmente.

El 2% de los estudiantes de 6° año de esta escuela manifiesta tener dificultad para entender conceptos nuevos.

## ¿Cómo perciben los estudiantes de 6° año el propio nivel de dificultad de distintas actividades en clase?



El 11% de los estudiantes de 6° año de esta escuela manifiesta tener dificultad para prestar atención en clase.

El 16% de los estudiantes de 6° año de esta escuela manifiesta tener dificultad para trabajar en grupo.

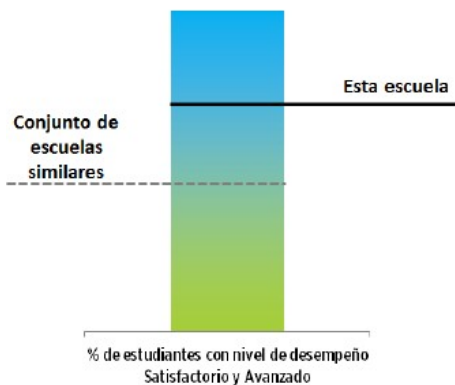
El 18% de los estudiantes de 6° año de esta escuela manifiesta tener dificultad para participar en clases.

El 13% de los estudiantes de 6° año de esta escuela manifiesta tener dificultad para resolver problemas y ejercicios.

Finalmente presentamos los cuadros comparativos del desempeño del Instituto “A” con relación a otros centros educativos de similares características, advirtiendo que el rendimiento escolar es satisfactorio y avanzado, tanto en el análisis global como en las dos áreas que el dispositivo desagregó para su análisis: Lengua y Matemática. Es alentador comprobar que el 91% del estudiantado alcanzó niveles satisfactorio y avanzado en Lengua, mientras que el 80% alcanzó iguales guarismos en Matemática. Asimismo son niveles superiores a la media municipal, jurisdiccional y nacional.



## El conjunto de escuelas similares



En el marco de los diferentes desafíos que el contexto presenta, las escuelas siempre están en una situación de potencial mejora. En este reporte, se propone analizar los resultados de Aprender en la escuela en comparación con otras de similares características, para que sea posible dimensionar sus logros en relación con otras instituciones que enfrentan desafíos parecidos.

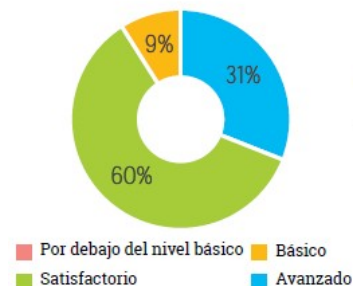
Para este fin, se agrupa un **conjunto de escuelas similares**. Es un grupo de instituciones educativas a la que pertenece esta escuela, que comparten características de contexto similares, tanto en localización (misma provincia, zona geográfica) como características de la institución (tamaño, sector de gestión) y entorno socioeconómico de la escuela (índice del contexto social de la educación).

Por ejemplo, si su escuela es pequeña, de gestión pública, ubicada en zonas rurales, y en una zona geográfica con un índice de contexto social de la educación alto, sus resultados se comparan con los de estudiantes de otras escuelas de su provincia con características similares.

## Nivel de desempeño de los estudiantes de 6° año en Lengua

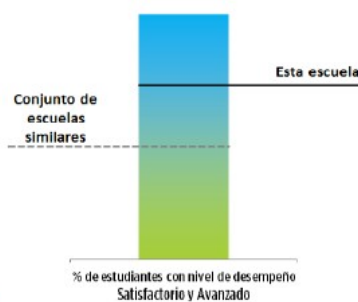
### Resultado de los estudiantes de esta escuela

% de estudiantes según nivel de desempeño



En esta escuela, el 91% de los estudiantes alcanzó niveles de desempeño Satisfactorio y Avanzado en la evaluación de Lengua. Mientras que el 9% de los estudiantes alcanzó un nivel de desempeño Básico y Por debajo del nivel básico.

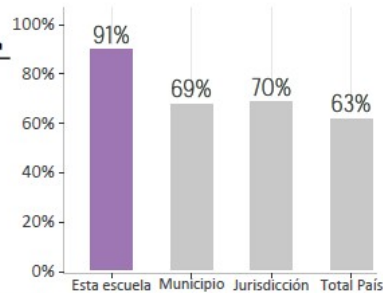
### Resultados en relación con el conjunto de escuelas similares



En esta escuela, el porcentaje de estudiantes que alcanzó niveles de desempeño Satisfactorio y Avanzado en Lengua está por encima del conjunto de escuelas similares.

### La escuela, el municipio, la jurisdicción y el país

% de estudiantes con nivel de desempeño Satisfactorio y Avanzado



El porcentaje de estudiantes de esta escuela que alcanzó niveles de desempeño Satisfactorio y Avanzado en Lengua (91%), es mayor a la jurisdicción (70%) y mayor al país (63%).

Nota: Para el caso de esta escuela, el dato de municipio presentado corresponde a un conjunto de municipios similares por tratarse de un municipio con menos de 50.000 habitantes.

## Nivel de desempeño de los estudiantes de 6° año en Matemática

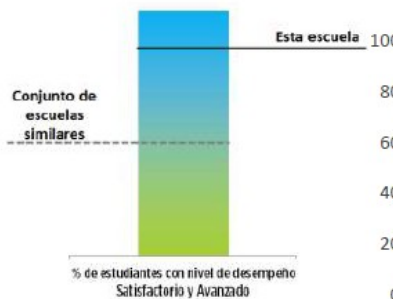
### Resultado de los estudiantes de esta escuela

% de estudiantes según nivel de desempeño



En esta escuela, el 80% de los estudiantes alcanzó niveles de desempeño Satisfactorio y Avanzado en la evaluación de Matemática. Mientras que el 20% de los estudiantes alcanzó un nivel de desempeño Básico y Por debajo del nivel básico.

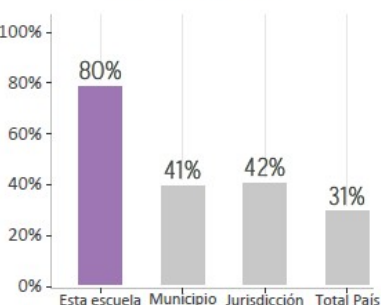
### Resultados en relación con el conjunto de escuelas similares



En esta escuela, el porcentaje de estudiantes que alcanzó niveles de desempeño Satisfactorio y Avanzado en Matemática está por encima del conjunto de escuelas similares.

### La escuela, el municipio, la jurisdicción y el país

% de estudiantes con nivel de desempeño Satisfactorio y Avanzado



El porcentaje de estudiantes de esta escuela que alcanzó niveles de desempeño Satisfactorio y Avanzado en Matemática (80%), es mayor a la jurisdicción (42%) y mayor al país (31%).

Nota: Para el caso de esta escuela, el dato de municipio presentado corresponde a un conjunto de municipios similares por tratarse de un municipio con menos de 50.000 habitantes.

## 6.6 Reflexiones conclusivas respecto del Instituto “A”

- Se trata de una institución consolidada en la comunidad. Con crecimiento vegetativo<sup>52</sup> importante y una matrícula sostenida en el tiempo y en los tres niveles de la oferta educativa.
- Enfrenta un desafío trascendente ya que puede, con acciones adecuadas, adaptarse a los nuevos tiempos, a la sociedad en que está inserta y con una respuesta a las inquietudes de los estudiantes.
- Esto requiere una revisión profunda del PEI y el PCI, así como una reformulación de los Planes Estratégicos de Gestión de los tres niveles de la institución.
- Conlleva inmediatamente la necesidad de una articulación que garantice continuidades y permanencias de políticas educativas – nacionales y jurisdiccionales – al respecto.
- Adhiriendo a la consigna de “realizar conjeturas e hipótesis respecto de los datos recogidos”, nos permitimos la audacia de proponer un elenco de verbos “estelares” a conjugar desde las instituciones analizadas para una más lograda organización:

<sup>52</sup> Por crecimiento vegetativo entendemos el aumento significativo de ingresantes, en comparaciones interanuales, respecto de la matriculación de cada institución educativa.

**Cuadro 2: acciones sugeridas al Instituto “A”**

<b>VERBO</b>	<b>ACCIONES</b>	<b>AGENTES RESPONSABLES.</b>
Sensibilizar	Jornadas de sensibilización en torno a la necesidad de una evaluación institucional y una propuesta de cambio. En particular sobre el tema objeto de nuestra investigación.	Equipos directivos y docentes.
Articular	Los tres niveles. Reuniones para planificar articulaciones inter e intranivelares.	Equipos directivos
Reconstruir	La historia fundacional. Adaptación a la época	Área de Cs. Soc.
Consolidar	La calidad educativa lograda e incrementar acciones superadoras.	Toda la comunidad educativa.
Dialogar	Directoras, Directora General con Representante Legal y entidad propietaria, para planificar las mejoras edilicias que demanda el crecimiento vegetativo.	Los mencionados.
Consensuar	Los AEC (Acuerdos Escolares de Convivencia), conformación del Consejo Escolar de convivencia y funcionamiento del Centro de estudiantes. Constitución del Equipo Anti <i>bullying</i> (EAB).	Todos los actores educativos.
Organizar	Las ofertas extracurriculares, respondiendo a ejes vertebradores.	Áreas de Educación Física y Artística.
Potenciar	La participación de los padres en el quehacer educativo.	Equipos de Gestión Directiva.

*Fuente: Elaboración propia (diciembre, 2018).*

Finalmente hacemos nuestras las palabras siguientes:

“Hablar de instituciones y organizaciones educativas requiere reconocer un atravesamiento intrínseco en la constitución de un colectivo respecto de tomar decisiones sobre los modos de transmitir herencias, de hacer escuela, de trabajar de educador” (Nicastro, 2017, p. 198)

## 6.7 Análisis del Instituto “B”<sup>53</sup>

Emplazado en Villa Parque Siquiman, nació esta institución como un Anexo del Instituto Secundario de la vecina localidad de Villa Santa Cruz del Lago. Por carecer de edificio propio, empezó su actividad compartiendo el edificio de la escuela primaria oficial del pueblo. Por crecimiento vegetativo de la citada institución, se hizo necesario el traslado del Secundario a una vieja casona y aulas “*containers*”, etapa en que fue muy difícil mantener el servicio y muy sacrificado para los educandos y docentes, ya que no se contaba con calefacción/refrigeración: inviernos muy fríos y veranos que obligaban a educar a la sombra de los árboles.

La definición de zona urbano-marginal se describe como un territorio que alberga una alta concentración poblacional que sufre profundo déficit de integración causadas, entre otras razones, por las condiciones de carencias materiales y simbólicas (Enríquez, 2011). En nuestra investigación esperamos responder a los siguientes interrogantes: ¿Qué relación establece la escuela con su entorno?, ¿Cómo afectan los problemas del contexto en la capacidad de aprendizaje de los educandos?, ¿Cuáles son los roles que detentan los agentes educativos adultos en estos contextos urbano marginales?

La realidad que se vive en el cotidiano escolar del instituto analizado, es la de ser establecimientos con grandes vulnerabilidades y debilidades. En ocasiones estas escuelas son juzgadas como de “baja calidad”<sup>54</sup>, sin comprender realmente las raíces de sus problemáticas condenando, a priori, a los docentes al fracaso de su misión, olvidando tal vez, que la propuesta de calidad educativa, solo puede lograrse con el compromiso de todos los involucrados. O sea que el “éxito” pretendido supone la participación activa de todos los que participan de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Las necesidades que sufren las escuelas insertas en contextos urbano marginales, están relacionadas directamente con la poca atención a las problemáticas de exclusión que sufren los jóvenes de los asentamientos precarios, donde de alguna manera se niega la oportunidad de desarrollar plenamente su potencial, sin ignorar el hecho que las sociedades de inserción obtendrían los beneficios que supone una población urbana saludable con calidad educativa. Las dificultades económicas, de falta de trabajo en blanco, situaciones culturales o psicológicas,

---

<sup>53</sup> Resulta importante consignar que, en la institución analizada, se nos informó que no se realizó el operativo Aprender, y no pudimos acceder a más datos. Se trabajó en base a las encuestas a alumnos, la colaboración de profesores y preceptores, y sobre todo con la entrevista llevada a cabo con los padres de alumnos.

<sup>54</sup> Datos recogidos en Bitácora: diálogos con vecinos y padres del Instituto “B”.



entre otros, afectan el desarrollo de los procesos de educación. Que la educación sea gratuita y obligatoria no garantiza la calidad, y el efecto del contexto en estos casos afecta negativamente el trabajo de las escuelas.

El barrio en que está emplazado el instituto en análisis verifica problemática de narcomenudeo (Ver entrevista con los padres, en Anexo Número seis), delincuencia y, sobre todo, como ya expresamos la pobreza, que conlleva desnutrición. En algún dato recabado en las encuestas se relatan conflictos de violencia intrafamiliar, tal el testimonio de un educando de 12 años que relata sentir miedo cuando “mi papá le pega a mi mamá”. Además, un dato no menor: el desinterés de algunos progenitores respecto de los aprendizajes de sus hijos. Por ejemplo: inasistencias reiteradas a reuniones convocadas por las autoridades de la institución<sup>55</sup>

Los sujetos de aprendizaje pueden elegir continuar con el círculo vicioso que describimos, o mejorar su calidad de vida, pero creemos que para esto es necesaria la presencia de educadores que inspiren situaciones de superación y cambio. Se puede ver que las escuelas que se encuentran en entornos favorables, con una convivencia pacífica entre los adultos y de estos con los jóvenes, tienen una mejor calidad educativa. Sobre todo, cuando la cultura institucional demuestra compromiso en hacer valer los derechos de protección y apoyo a sus demandas, para lo cual la gestión debe habilitar la palabra para conocer las mismas.

Es necesario generar cambios desde estrategias que garanticen hacer frente a los nuevos desafíos que presentan las zonas marginadas, de modo que se pueda verificar que la escuela puede marcar diferencia en los aprendizajes de los jóvenes que viven en entornos hostiles. El compromiso de los equipos directivos, docentes, no docentes es pieza fundamental en la propuesta de metas para mejorar la calidad educativa. Esto supone una actitud de iniciativa y de perseverancia que permita el monitoreo de todo el proceso.

UNICEF informa que en República Dominicana “La vida en zonas urbanas marginales de nuestro país, expone a miles de niños y niñas a la exclusión de los servicios sociales básicos. Los grupos marginados, como los niños y niñas que viven o trabajan en la calle, los hijos e hijas de los inmigrantes y refugiados, afrontan trabas concretas, por ejemplo, en educación, incluida la dificultad de cumplir los requisitos para matricularse en las escuelas urbanas ([http://www.unicef.org/republicadominicana/nota\\_prensa\\_EMI\\_2012\(1\).pdf](http://www.unicef.org/republicadominicana/nota_prensa_EMI_2012(1).pdf)).

---

<sup>55</sup> Fuente: bitácora. Diálogos con la preceptora y coordinadora de curso.

### 6.7.1 Entrevista a padres del Instituto “B” (16 -11 -2018). Ciclo Orientado<sup>56</sup>

Se relevan a continuación resultados del diálogo mantenido por el autor con un grupo de padres de estudiantes de cuarto a sexto año en el salón de usos múltiples del establecimiento.

¿Consideran que el problema del *Bullying* es importante en las escuelas? ¿Y en esta en particular?

- Sí, es importante. Pero no tanto en esta escuela. Se ve todos los días.
- Sobre todo, en la televisión.
- También aparecen noticias en los diarios.

¿Tuvieron alguna experiencia de signos de víctima en sus hijos?

- No. En mi caso nunca se dió (esa situación)
- Mi hijo se quejaba en primaria, aquí nunca.

¿Advirtieron signos agresivos en alguno de sus hijos?

- Mi hija es violenta contra su padre. Pero no me parece que sea con sus compañeros.

Qué les gustaría agregar en relación al tema *Bullying* que podría implementar la Escuela:

- Los padres presentes, sugieren volver a motivar a los otros padres de alumnos, Ya que se verifica baja asistencia a reuniones. Fueron convocados para la revisión de los AEC. Dos reuniones: Una para el ciclo básico y otra para el ciclo de especialización. Poca respuesta.

- Una mamá dice. “siempre venimos los mismos”. “Y somos los que no tenemos problemas”.

- En un primer momento trabajaron la coordinadora de curso y el director, para luego intervenir con preguntas – disparadores del diálogo.

- La misma mamá dice: “Nadie quiere participar”.

- Un padre manifiesta preocupación por el establecimiento reductor del gasoducto que se emplazó al lado del edificio escolar. Cree que puede ser muy peligroso. No se sabe quién lo autorizó.

- El mismo papá explica largamente que en el kiosco que está a doscientos metros se “vende droga”. Se repregunta qué drogas cree se comercializan. Responde: “Marihuana. Tal vez cocaína. Pero no lo puedo comprobar”.

---

<sup>56</sup> Se recuperan ideas fuerza de la conversación mantenida.

### 6.7.2 Entrevista a padres del Instituto “B”: Ciclo básico

- ¿Consideran que el problema del *Bullying* es importante en las escuelas? ¿Y en esta en particular?

Respuestas:

No en esta escuela. Sí en otras.

Es grave si hay consecuencias físicas (se entiende agresiones que dejan secuelas)

Existe en diferentes formas: “Lo vemos todos los días en la Televisión”.

- ¿Tuvieron alguna experiencia de signos de víctima en sus hijos?

Se genera un diálogo entre los padres respecto de la necesidad de que sus hijos logren sensibilizarse respecto a la realidad del otro. La Expresión más usada fue “que se pongan en el lugar del compañero” ... También: “Que no hagan lo que no les gusta que le hagan”

Problemática de la víctima: Una madre dice que no es el caso de su hija, pero que ve como necesidad que la escuela asista a las posibles víctimas de acoso.

Un padre dice que “es necesario un trabajo familiar” ... menciona la necesaria integración de las familias a la escuela.

Una madre expresa que su hija ante una agresión de un grupo de compañeras “Reaccionó y se defendió” luego de lo cual dijo “No aguanto esta escuela”.

Repregunta: ¿Qué hizo ante esta situación? ¿Qué le relata su hija?, ¿cómo sucedieron los hechos?

Respuesta: Peleas a la salida de la escuela. “Por linda y buena alumna”. “Intenté hablar con la mamá de las chicas, pero me dijeron que se arreglen entre ellas”. Después hablé con el director y la preceptora. Aparentemente se resolvió dentro de la escuela.

¿Advirtieron signos agresivos en alguno de sus hijos?

Murmullos... “No más que lo normal. A veces quieren imponerse para ser líderes de grupo”. Una mamá dice que a su hija “le asustan las peleas”: no sabría decir si fue víctimas de *bullying*.

Se trabaja la idea de liderazgo sin apelar a la violencia. Se aconseja la paz como meta a lograr en el seno familiar.

- Qué les gustaría agregar en relación al tema que tratamos, que podría implementar la Escuela: (Resumen de propuestas de ambos grupos de padres)

Jornadas de convivencia, con participación de todas las familias de las escuelas.

Talleres para padres: donde se expliquen estas cosas que son útiles para comprender el tema de acoso / hostigamiento entre alumnos.

Cuestiones de trato: tratar de proponer cuidado del lenguaje. Los padres expresan las “contestaciones con insultos muy agresivos”... son “maleducados con los mayores”. Comentan como tratan a los docentes...

Escuela privada y escuela pública: los padres dicen que es distinto el trato en la escuela privada. Se debate sobre esto. Algunos padres dicen que no hay diferencia. Solo formas un poco más disimuladas.

### **6.7.3 Entrevista a una preceptora<sup>57</sup>**

Recordamos los tres niveles que distingue Denzin para analizar a las personas en la investigación empírica, a saber: 1) en las encuestas (también las entrevistas y las observaciones) se muestrea referido a individuos y se los asocia estadísticamente a otros datos o casos. 2) El segundo nivel dice relación a las interacciones de grupos o familias, rebasando el análisis individual y 3) las personas se estudian como integrantes de colectivos, en nuestro caso las instituciones educativas en relación a la comunidad de inserción (1970: 302).

Triangulamos aquí los datos estadísticos de nuestro trabajo de campo, con las entrevistas de padres y las opiniones de la entrevistada.

En nuestra investigación esperamos responder a los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál fue la evolución de matrícula en este trienio? ¿Se sostuvo? ¿Quedaron alumnos sin poder ingresar por falta de espacio?

“La evolución de la matrícula en este trienio fue en crecimiento en números, si quedaron alumnos fuera por falta de espacio, ya que los cursos superan el máximo de 35 estudiantes por aulas”.

Comentario: Esto puede interpretarse como un dato alentador. Sin embargo, nos preocupan los que “quedaron afuera por falta de espacio”. En diálogo con padres que reclaman, sin éxito, un banco para sus hijos/hijas, pudimos conocer que la derivación a institutos de la zona con posibilidad de recepción, derivaban a deserción, por la imposibilidad de traslado de

---

<sup>57</sup> Consideramos interesante este abordaje ya que la entrevistada reviste en la institución desde sus comienzos. Además, es profesora en el Ciclo de Orientación.

los estudiantes<sup>58</sup>. Al postergar el ingreso al año siguiente, nos enfrenta con otro problema: si el ingresante supera el desaliento, y persevera al año siguiente, el mismo accede con sobreedad a su nueva incorporación.

- ¿El índice de egreso es satisfactorio? ¿O hay mucha deserción, abandono, repitencia?

“El índice de egreso es bastante bueno, ya que la deserción no es problema en estos últimos años. Se mantiene la matrícula que ingresa a un 4to año del C.O. hasta su egreso”.

Comentario: en esto concordamos. Los datos así lo revelan. Signo, además, de un aspecto que notamos en nuestras visitas a la institución: el sentido de pertenencia muy logrado. Reforzado por un trato afectuoso por parte de preceptores, coordinadora de curso y docentes, hacia los estudiantes.

- ¿Las familias acompañan el trayecto educativo de sus hijos? ¿Asisten a las reuniones de padres?

Las familias acompañan en los cursos inferiores, una vez que están en el ciclo orientado es más notable la falta de acompañamiento. Son de asistir poco a las reuniones de padres.

Comentario: Esto fue corroborado por la poca asistencia a reuniones convocadas, que ya relevamos; advertible especialmente en el Ciclo Orientado.

- ¿Consideras que aumentaron en los últimos ciclos educativos los episodios de agresión, violencia u hostigamiento entre pares? En caso de respuesta positiva: ¿Podrías identificar alguna/s causas?

No por el contrario, han disminuido los episodios de agresión y violencia. En mi opinión el trabajo en equipo que se realizó en base a los AEC, ha sido tomado con responsabilidad en toda la comunidad educativa.

Comentario: Esto se contrapone con los datos recogidos en el trabajo de campo: Las medias de las sumas de puntajes obtenidos en las preguntas para cada perfil, fueron para toda la muestra iguales a 3,66 como víctima, 1,52 como agresor y 6,83 como observador de *bullying* (Tabla 15).

Los resultados del Análisis de la Varianza, indicaron:

-Rol Víctima: se halló diferencia significativa en la variable: “colegio”.

-Rol Agresor: hubo diferencia significativa en las variables: “colegio” y “curso”.

---

58 Fuente: Bitácora. Si bien, en la jurisdicción se puede obtener el BEG (boleto educativo gratuito) las líneas de ómnibus y las combinaciones de horarios, no posibilitan el traslado a institutos cercanos.

-Rol Observador: hubo diferencia significativa en las variables: “colegio”, “curso” y “grupo”.

- Al tener en cuenta los grupos de estudiantes, 1º - 2º versus 4º - 5º, se encontraron algunas evidencias de interés (Tabla 10). En el perfil de “víctima” de *bullying*, en los cursos más altos (4º - 5º) la proporción con valores “medios” de *bullying* eran superiores que los cursos más bajos (Figura 3), y en los perfiles de agresor y observador, el porcentaje de “alto” es notoriamente superior que en los cursos menores. Todas estas diferencias resultaron estadísticamente significativas al aplicar los test. Los resultados, como ya oportunamente consignamos, debieran ser al revés, si la acción educadora de la escuela fuera eficaz. Esto refuerza la necesidad de proponer y repensar dispositivos, estrategias y acciones para lograr mejores resultados en la realidad de comunidades escolares pacíficas. Es importante valorar el poder de la escuela como lugar de experiencias de pensamiento grupal, en contraposición al poder como posesión; sede de un territorio de conflictos, en donde se vulneren los derechos de sus integrantes.

Advertimos, además, una zona de debilidad de la institución: en efecto, al no disponer de herramientas adecuadas, la autopercepción puede no ser la intérprete fiel de la realidad cotidiana. Refuerza la necesidad de una mayor formación en los actores educativos adultos con respecto a las diversas ciencias sociales, señaladamente de la Psicología del desarrollo.

- ¿Cómo afectan los problemas del contexto en la capacidad de aprendizaje de los educandos?, (Violencia social, pobreza, familias en conflicto, etc.)

En lo que más se ha observado es en los conflictos de familia. Que trae aparejado la inasistencia o bajo rendimiento académico del estudiante. Por ser una escuela pequeña, todavía se puede detectar y acompañar a tiempo.

Comentario: El rol de la familia parece clave. Releyendo las respuestas de padres en reuniones llevadas a cabo en la institución, advertimos frases negacionistas de fenómenos de acoso, como “en esta escuela no”, “se ve en la televisión, acá no”, etc. Por otro lado, se desnudan conflictos intrafamiliares, como: “mi hija es agresiva con el padre”, pero “no creo que sea agresiva con sus compañeras”. Profundizando con repreguntas del entrevistador se puede constatar que los padres refieren episodios de violencia y específicamente de hostigamiento entre pares, referido a peleas a la salida de la escuela. “Por linda y buena alumna”. “Intenté hablar con la mamá de las chicas, pero me dijeron que se arreglen entre ellas”. “Después hablé

con el director y la preceptora. Aparentemente se resolvió dentro de la escuela” ... (la mamá acompaña la afirmación con un gesto de duda o de sospecha).

- ¿Cuáles son los roles que detentan los agentes educativos adultos en estos contextos urbano marginales?... ¿Manifiestan estar preparados para afrontar conflictos de hostigamiento o acoso entre pares?... ¿Cuentan con preparación teórica de las diversas ciencias sociales para transitar los procesos aludidos?

En la comunidad educativa ya no se manifiesta el concepto urbano marginal, la escuela y la comunidad está creciendo y evolucionando como sociedad, hay casos por supuesto, pero en la gran mayoría son estudiantes con otras realidades, que están acompañados por una familia. Los acosos suelen aparecer por falta de información. En su gran mayoría el personal adulto no tiene dificultades para trabajar en esta institución, tienen mucho sentido de pertenencia a la misma, y los grupos no son de riesgo.

Comentario: No acordamos con lo expresado en la entrevista, a la vez que respetamos su toma de posición. Sostenemos la idea de urbano marginal en atención a estándares como los ya expresados: por ejemplo, ingreso per cápita, composición social, etc. Alentamos naturalmente el crecimiento y el esfuerzo de trabajo institucional. Llama nuestra atención la respuesta: “los acosos suelen aparecer por falta de información”; parece contradecir otras afirmaciones. Con respecto a “los grupos no son de riesgo” no estamos acuerdo ya que, desde los padres, por ejemplo, nos hablan de agresiones, narcomenudeo en zona próxima a la escuela, etc.; en fin: realidades que pueden configurar ingreso de violencia a través de las paredes porosas de la escuela. Desarrollamos el punto en el siguiente capítulo.

- ¿Se realizaron talleres o charlas para ilustrar lo que ocurre en torno al *Bullying*?...

Si constantemente se realizan talleres y charlas sobre el tema y otros que atraviesan a la comunidad. Hay equipo de trabajo que sigue comprometido a la institución.

Cabe aclarar que desde hace un año somos escuela con Nuevo Régimen Académico, lo que trae como nuevas formas, las charlas de ESI – talleres – jornadas interdisciplinarias sobre temas emergentes. Y ha fortalecido todo esto al trabajo que se venía haciendo. Seguramente hay mucho más por hacer y por conocer, creo que la idea está plasmada y presentada a la comunidad toda. Será cuestión de tiempos y organización para seguir creciendo como escuela.

Comentario: anhelamos los resultados del proceso del que participamos en estos dos años de presencia de la investigación. Sostenemos que toda superación de conflictos entre pares

depende de un “equipo de trabajo que sigue comprometido con la institución”. Al momento del trabajo de campo realizado oportunamente, como ya se señaló; esto no aparecía como evidente.

Recordemos: La gran mayoría de los adultos cuando se presenta en una clase algún hecho de indisciplina o conflicto disruptivo (71,2% del total) hablan por separado con el alumno/a (Tabla 19). Con respecto a este dato, trataremos de internalizar en los actores docentes la necesidad de transversalizar siempre el conflicto, haciendo partícipes del tránsito y de la posible solución a los diversos estamentos institucionales. (Tabla 21)

En cuanto a la/s solución/es que consideres más pertinente para resolver los problemas dentro del aula y en la Institución, la opinión estuvo muy repartida (Tabla 21): transversalizar la convivencia como objetivo importante del Proyecto Educativo (23,1%), mejorar el clima educativo de la institución y aplicar sanciones estrictas, que se cumplan (21,2%), detectar y llevar a cabo intervenciones de casos especiales (19,2%) y finalmente, incluir el tema disciplinar en el PEI y los PCI (13,5%).

Al consultarles su opinión sobre la frase “Las agresiones y abusos entre alumnos es un problema clave de la convivencia escolar”, casi la mitad de los adultos estaban totalmente de acuerdo (Figura 7), un 28,8% estuvo “bastante de acuerdo”, y 17,3% estuvo medianamente de acuerdo.

En base a los datos precedentes, se elabora un listado de verbos, vectores de acciones posibles de implementar en el Instituto “B”:

**Cuadro 3: acciones sugeridas al Instituto “B”**

<b>VERBO</b>	<b>ACCIONES</b>	<b>AGENTES RESPONSABLES.</b>
Sensibilizar	Jornadas de sensibilización en torno a la necesidad de una evaluación institucional y una propuesta de cambio. También sobre visibilizar conflictos de hostigamiento entre pares.	Equipos directivos y docentes. Especialistas. Equipo ministerial.
Constituir	El Equipo Anti <i>Bullying</i> (EAB)	Inspección de Zona. Equipo directivo.
Reconstruir	La historia fundacional. Adaptación a la época	Área de Cs. Soc.
Consolidar	La calidad educativa lograda e incrementar acciones superadoras. Monitorear: índice de fracaso escolar. Repitencia. Índice de egreso efectivo.	Toda la comunidad educativa.



Dialogar	Entre todos los Actores Educativos adultos.	Los mencionados.
Consensuar	Los AEC (Acuerdos Escolares de Convivencia), conformación del Consejo Escolar de convivencia y funcionamiento del Centro de estudiantes.	Todos los actores educativos.
Organizar / Fortalecer	Redes con los diversos actores sociales y comunitarios. Organismos provinciales para información de drogadicción.	Equipo Directivo.

*Fuente: Elaboración propia (diciembre 2018).*

## **CAPÍTULO SIETE**

### **DESARROLLO Y ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS ANALÍTICAS RECORTADAS**

## 7. Ingreso de la violencia a las escuelas

### 7.1 Introducción

“Lo más atroz de las cosas malas de la gente mala  
es el silencio de la gente buena”.

Mahatma Gandhi.

Nos proponemos a continuación profundizar en torno a tres categorías que hemos delimitado oportunamente, a saber: ingreso de la violencia social a nuestras instituciones educativas, la ausencia de una reflexión epistemológica de las propias prácticas docentes y finalmente, una propuesta tomando como autor sustantivo a Ricoeur. Abordemos la primera categoría: luego del análisis institucional y organizacional de los dos institutos abordados en el trabajo de campo, surge la necesidad de una reflexión, sobre todo en el caso del Instituto “B”, en torno a lo señalado por los padres y los propios estudiantes: la violencia que ingresa desde el exterior a la escuela y el narcomenudeo, así como la violencia policial, como fenómeno latinoamericano y, en particular de los casos descriptos.

La escuela desde sus orígenes fue pensada para educar a los niños y a los jóvenes, en un escenario cambiante según las diversas realidades epocales. Por eso es siempre interesante analizar, reconsiderar y reproponer nuevas consideraciones en torno a la institución educativa. Desde que la educación fue separándose de la primera formadora, la familia, constatamos que los contextos macro y microsociales fueron mutando e ingresando al cotidiano escolar. De un modo especial en nuestro tiempo la intrusión cada vez más comprobable de formas nuevas de violencia, que promueven y alientan actitudes disruptivas entre nuestros educandos, y que configuran el constructo *bullying*, entendido como un hostigamiento o acoso entre pares, repetido y sostenido en el tiempo, por parte de un individuo o por un grupo agresor hacia otro/s considerados agredidos o víctimas.

Los actores educativos adultos se han replanteado permanentemente la función escolar que desborda la mera transmisión de contenidos cognitivos, para incidir en toda la vida de los sujetos de aprendizaje, atendiendo a sus inquietudes y deseos. De allí, la necesidad de pensar una permanente adecuación de contenidos y la elaboración de estrategias que ayuden a transitar conflictos que, en el caso que analizamos, tienen su génesis en situaciones que irrumpen en el ámbito escolar y que no imaginábamos en el accionar y abordaje de hace cinco o diez años. Tal el caso de la violencia urbana y de contenidos explícitos de propuestas de sexo agresivo, *sexting*,

*grooming*, entre otras; en canciones, videos y diversas formas de presencia en el cotidiano juvenil a través de redes sociales y plataformas digitales<sup>59</sup>.

Por ello, hemos tomado como disparador creativo un video que plantea la realidad de nuevas formas de violencia con toda crudeza, como revulsivo que nos invita a pensar y a proponer intervenciones superadoras (<https://www.youtube.com/watch?v=sfXIirDwmC8>) <sup>60</sup>. Constituye un desafío de salir de nuestra zona de confort, para analizar situaciones que, si bien no son nuevas o desconocidas, fueron de diversas formas, invisibilizadas o naturalizadas en el pasado inmediato. Nos proponemos, por tanto, aportar desde nuestra investigación elementos teóricos desde la psicología, filosofía, sociología y antropología como insumos posibles que alienten la concreción de talleres, seminarios, conferencias y debates de utilidad para los equipos de conducción, docentes, padres y diversos actores educativos y sociales, interesados en transitar conflictos de acoso entre pares, presentes en el quehacer dentro de nuestras escuelas.

Hemos recurrido al acervo permanente de las ciencias sociales para poner en entredicho y aún en sospecha, los procedimientos binarios (agresor –agredido), simplistas y lineales, para complejizar y diseccionar el fenómeno de violencia escolar, “quebrando los datos”, recortando categorías; que iluminados con diversas voces, nos permitan pensar abordajes para fortalecer y afianzar la presencia mediadora de los actores adultos en el trabajo cotidiano como lo vivimos en los espacios en donde pasamos buena parte de nuestras vida. Anhelamos aportar así un mejor transcurrir de estos avatares en pos de sujetos de aprendizaje plenos de derechos, merecedores de respeto, dignidad y libertad.

## **7. 2 Análisis de la letra. El impacto de la imagen**

Ante la visualización del video mencionado, realizado por las murgas uruguayas Agarrate Catalina y No te va gustar que presentan el tema “La Violencia”, no podemos sustraernos de la crudeza de la propuesta: imágenes de espacios de reclusión, de personas en situación de calle, torturas, entre otras no menos intimidantes, envuelve al espectador en un

---

<sup>59</sup> Véase: Nuestro análisis de la Generación Z.

<sup>60</sup> Ficha técnica: Letra y Música: Tabaré Cardozo Banda Invitada: No Te Va Gustar Dirección: Pablo Bancho / Federico Sosa Dirección de Fotografía: Fernando Blanco Producción: Dany Jokas.

clima opresivo, hasta revulsivo, generando sentimientos diversos que se expresan con exclamaciones de rechazo o de adhesión por igual.<sup>61</sup>

En un análisis de la letra, podemos extraer algunas frases que nos permitan recortar categorías o elaborar conceptos - herramientas, con el objeto de enriquecer un debate institucional contando con el aporte de autores y referentes sociales del pensamiento perenne de la psicología, filosofía, antropología y sociología.

Cuando los autores dicen: “Mi vida es un infierno, mi padre es chorro, mi madre es puta, vos me mandás la yuta<sup>62</sup> y yo te mando para el cajón”, están refiriendo a una situación vital extrema que Silvia Bleichmar ha denominado “sobremalestar” o “malestar sobrante” y que provoca reacciones desmesuradas y de agresión hacia el otro/los otros. (2012, p. 60; 2002, 2007). Para recortar formas de simbolización de la violencia advertimos que no se trata solamente de lo que *paga* cualquier persona por el ingreso a la cultura sino, sobre todo, en nuestro caso, por la *frustración* que se produce en los marginados de la sociedad. La autora habla de “renuncias pulsionales”<sup>63</sup> que llevan a la resignación de aspectos axiológicos sustanciales de las personas como efectos de circunstancias sobreagregadas (2012, p. 61). El dolor y resentimiento de los protagonistas se expresa como oposición a clases sociales beneficiadas económicamente, las cuales, portando un superyó atravesado por valores que aceptan y promueven al otro /semejante se convierten en opositores por antonomasia de los grupos marginados o desclasados.

### 7.3 Cultura del descarte

Yo soy el error de la sociedad,  
soy el plan perfecto, que ha salido mal.  
Vengo del basurero que este sistema dejó al costado,  
las leyes del mercado me convirtieron en funcional.

Estas expresiones nos configuran situaciones que se convierten por naturalización en patrones de conducta de la realidad actual. El Papa Francisco nos habló en muchas

---

<sup>61</sup> El video fue exhibido en el decurso del seminario de referencia, con la presencia de 55 cursantes, coordinado por el Dr. Noro. El autor de este trabajo, como observador participante, pudo recuperar las actitudes de las que da cuenta en el texto.

<sup>62</sup> Refiere a la policía.

<sup>63</sup> Sigmund Freud, a partir de las publicaciones posteriores a 2005, nos habla de Trieb que puede traducirse como pulsión.

intervenciones de la “cultura del descarte”. El Pontífice ha explicado el concepto como “una cultura de la exclusión a todo aquel que no esté en capacidad de producir según los términos que el liberalismo económico exagerado ha instaurado”, y que excluye “desde los animales a los seres humanos, e incluso al mismo Dios”. Este término de descarte o exclusión, tan presente en la cultura de la globalización, abarca ámbitos que van desde la economía y el empleo, hasta la vida humana y el medioambiente. El valor de la vida y el hambre en el mundo tampoco son ajenos en su discurso. Así el pontífice ha señalado que en nuestra sociedad “las personas son descartadas como si fueran residuos... La vida humana, la persona, ya no es percibida como valor primario que hay que respetar y tutelar” En: <http://www.fonsac.org.ar/noticias/146-la-cultura-del-descarte>.

El Papa ha hablado con gran claridad en todos los ámbitos y a todos los niveles sociales. En su discurso de Año Nuevo al Cuerpo Diplomático acreditado ante el Vaticano (formado por 180 estados y 83 cancillerías con embajada en la Ciudad Eterna) alertó de esta lacra contemporánea, que señalaba como germen de “las tensiones y conflictos de todo tipo”. En esta situación de guerras, abordaba la paz como “don precioso de Dios y, al mismo tiempo, como responsabilidad personal y social que reclama nuestra solicitud y diligencia”.

Advertimos que la violencia no ha sido ajena a la evolución histórica de América Latina: estuvo presente en la conquista, en los procesos de independencia, en el trato a los esclavos, en la conquista del desierto y en la apropiación de tierras a los grupos aborígenes... Sin embargo, estamos asistiendo a una forma de violencia distinta, y que queda expresada en el video analizado: en efecto; podemos calificar de violencia urbana a este fenómeno casi cotidiano, que no pretende la toma del poder (no es por tanto primariamente político); no se da en zonas rurales, sino en las ciudades y sobre todo en zonas pauperizadas segregadas y excluidas de las megápolis latinoamericanas. Si bien la violencia así tipificada afecta y es transversal a todas las clases sociales, de un modo preponderante la sufren los pobres mismos, a la vez víctimas y victimarios de este proceso. Dicho con otras palabras: es una lucha de pobres contra pobres. (Briceño – León, Camardiel y Ávila, 1998). Según un informe de la Organización Mundial de la Salud, en las postrimerías del siglo XX la violencia fue la primera causa de muerte en América Latina entre las personas de 15 y 44 años de edad (OMS – WHO, 1999, disponible también en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>).

## 7.4 Protagonista: La droga

“Voy a salir de caño, ya estoy re duro, estoy re pasado, como ya estoy jugado me chupa un huevo matarte o no”. Esta afirmación nos introduce a un aspecto no menor de configuración del fenómeno en análisis: la adicción a las drogas presentes en un submundo sórdido y maximizado por la insatisfacción vital de numerosos grupos en relación a expectativas creadas en las nuevas generaciones pobres, que viven en las periferias, urbanas y existenciales de las grandes ciudades de América Latina. Por otro lado, el letrista deja claro que, al no valorar su propia vida, no le importa matar a otro /otros.

La cotidianeidad del uso – y abuso de drogas – se puede comprobar en las letras de canciones como “Loca”, frecuentemente escuchada por los jóvenes<sup>64</sup>; en la versión del puertorriqueño Bad Bunny y otros, donde expresan en medio de frases de alto contenido sexual: “Tomó una pastillita loca. Y puso la otra mitad dentro 'e mi boca” ... También: “Si me pego otra dice "Dámelo”. “Me lo sacó 'e la boca pa' fumárselo. Sabe que ahora lo vamo' a pasar mejor. Estoy bajo su poder, poder” Y remata: “Ni yo sé qué tomé, tomé“, dando cuenta del descontrol que experimentan los protagonistas<sup>65</sup>. Desde lo analizado recortamos la categoría: Defensa de la vida, a la que oportunamente responderemos desde Análisis del Discurso (AD).

## 7.5 La violencia policial

Las dos estrofas finales de la letra nos patentizan una nueva faceta coadyuvante de la violencia:

Ya escucho las sirenas la policía me está encerrando,  
uno me está tirando me dio en la gamba, le di a un botón.  
Pasa mi vida entera como un tornado escupiendo sangre,  
manga de hijos de puta me dieron justo en el corazón.

En este análisis que indudablemente es multidimensional y multifactorial, podemos ya agregar la violencia policial en numerosas actuaciones. A veces, esta forma desmesurada fue propiciada formalmente por las autoridades, como en el caso de los premios de “bravura” que la policía de Río de Janeiro daba, en su momento, a los oficiales que demostraban gestos de

---

<sup>64</sup> Bitácora: consulta a los estudiantes del Instituto “B”.

<sup>65</sup> Letra completa en: <https://www.musica.com/letras.asp?letra=2355744> .

agresión significativos, con los “pre delincuentes” (Soares, 2000). También hemos conocido la aparición en diversos lugares de grupos parapoliciales, alentados por códigos de honor y solidaridad, tal vez no escritos, pero que se traducen en el uso y abuso de la fuerza letal con un resultado deletéreo, con la constatación de muertos que recibieron más impactos de balas que los que habían recibido en otras partes del mundo por parte de las fuerzas de seguridad (Cano, 1997).

En la República Argentina y solo para citar un caso, se encuentra en proceso judicial por “homicidio agravado”, un policía que mató por la espalda con el arma reglamentaria a un delincuente<sup>66</sup>. Enriqueceremos el debate desde la categoría Violencia simbólica. Esto en el marco de. Nuevas Culturas Juveniles (NCJ) ya que es nuestra preocupación dar respuesta a conflictos de violencia entre pares que tiene como protagonistas a los adolescentes que concurren a nuestras escuelas.

## **7.6 Respuestas desde análisis del discurso**

### **7.6.1 El valor de la vida**

En lo analizado hasta aquí podemos deducir que nuestros sujetos de educación, a la manera del video examinado, manifiestan un estado de vacío existencial, exteriorizado en frases como “estoy aburrido”, expresión de tedio generalizado; que “se enmascara en diversos sucedáneos que no hacen otra cosa que ocultar lo que realmente sucede: ruido, dinero, poder, vértigo, huida...” (Noro, 2018, p. 19).

Sin duda alguna, la educación en el momento actual se encuentra en crisis. Con el ingreso de nuevos sujetos de educación se plantea un doble aspecto: el educando no es alguien que esté del todo maduro, sino en proceso de llegar a serlo. Es una persona nueva en un mundo que le es extraño y en un proceso vital en constante renovación. Ante esta situación parafraseando a Hannah Arendt, En: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/260/22409\\_La%20crisis%20de%20la%20educaci%C3%B3n.pdf](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/260/22409_La%20crisis%20de%20la%20educaci%C3%B3n.pdf), nos planteamos una doble pregunta: ¿Qué aspectos de esta sociedad globalizada ingresan a nuestras escuelas? y en segundo lugar ¿Qué podemos aprender de esta crisis para la mejora de la educación?

---

<sup>66</sup> Cfr.: [https://www.clarin.com/policiales/confirman-procesamiento-policia-luis-chocobar-acerca-juicio-oral\\_0\\_HyRvimZcM.html](https://www.clarin.com/policiales/confirman-procesamiento-policia-luis-chocobar-acerca-juicio-oral_0_HyRvimZcM.html).



Respondiendo a esta segunda cuestión creemos oportuno recurrir a la voz perenne de la filosofía, representada en este caso por el pensamiento de Santo Tomás de Aquino (1125-1274), quien nos habla de la eminente dignidad de la persona humana. Este valor especialísimo es defendido por el Doctor Angélico en función de su naturaleza espiritual de la que dimana su libertad y consecuentemente de su τέλος, es decir, de su fin o propósito. El fin, en este paradigma, es aquello en virtud de lo cual se hace algo. Este principio aplica a nuestro quehacer diario como educadores en tanto adscribimos a la postura de formación integral de niños y jóvenes fundamentados en el axioma educativo que expresa: “formar al hombre hasta su estado perfecto en cuanto hombre, que es el estado de la virtud” (Cfr.; Santo Tomas de Aquino, Suma teológica, parte III, cuestión 61, artículo 1). Desde esta corriente axiológica podemos afirmar que la persona o sea el sujeto de educación es portadora de valores y, por ende, se inscribe en el orden moral. Para esta postura filosófica el valor de la persona es superior al de las cosas, las organizaciones y la comunidad.

Tomás como exponente de la filosofía de Aristóteles tiene su base en el ser e introduce la distinción entre esencia y existencia. El Aquinate remite el concepto de esencia, por su limitación, a la potencia aristotélica y la existencia, en cuanto perfección, con el acto. La esencia que nos caracteriza como hombres no es fija, puede ser actualizada por la existencia. El hombre está llamado a construirse a sí mismo y nuestra tarea mediadora como educadores es educir en cada educando los valores que colaborativamente contribuyan a una convivencia pacífica. “Por ello tiene tanto valor la educación –como tarea y cultivo de uno mismo - porque la educación permite darle un sentido a la existencia, definir de manera consciente, responsable y racional el propio proyecto de vida” (Noro, 2018, p. 21). Se expresa, por tanto, que la dignidad de la persona humana se funda en los aspectos ontológicos y morales, concebidos desde su comprensión como unidad sustancial de alma y cuerpo en la cual las facultades del alma, inteligencia y voluntad, posibilitan la libertad humana, base desde la cual se concibe la dignidad<sup>67</sup>.

---

<sup>67</sup> Esta postura sustancialista será puesta en duda y cuestionada por diversas corrientes filosóficas y sociológicas, por ejemplo: Pierre Bourdieu, a quien citaremos a continuación. Entendemos que ambos aportes son significativos y no necesariamente, excluyentes.

### 7.6.2 Violencia simbólica

La violencia simbólica es un concepto construido por el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1930-2002), para describir hechos sociales donde el “agresor” o “dominador” ejerce violencia indirecta en contra de los “dominados”. En cuanto no se trata, generalmente, de violencia física directa, éstos no son conscientes de las prácticas en su contra por lo cual son cómplices de la dominación a la que están sometidos (Bourdieu, 1994). Estos conceptos de dominación, poder, lucha y violencia son patrimonio permanente de la sociología, y, en general de las ciencias sociales. El conflicto es inherente al entramado social. La novedad radica en que aquí se unen violencia con lo simbólico como un nuevo espacio en que los actores sociales perciben y protagonizan. En otras palabras: la dimensión simbólica de la realidad social se propone como un componente importante en un escenario en que los agentes sociales viven y actúan. Recordar aquí lo ya señalado de los contextos en caso de escuelas urbano marginales.

En definitiva, pensar en violencia simbólica dice relación al fenómeno de dominación en las relaciones sociales en tanto que

la violencia simbólica es esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación) (...) que, al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que este se presente como natural (Bourdieu, 1999, pp. 224-225).

En efecto nuestros sujetos de educación naturalizan la violencia y la dominación en cuanto ya son portadores de *habitus* que retraducen “las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida”. En cuanto “estructuras estructuradas” obturan, en apariencia, toda intervención educativa para el cambio a actitudes hacia el otro / semejante. Sin embargo, el autor nos aclara que “los *habitus* son también estructuras estructurantes” que “producen diferencias, operan distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo”; por tanto, nos habilitan espacios de intervención a los fines de proponer, ante la destitución del sujeto, caminos de resubjetivación, empeño que la escuela puede y debe afrontar y de lo que ya nos ocuparemos. (Bourdieu, 2015, pp. 31-32; Bleichmar, 2010). En otras palabras, se trata de superar la mera reproducción (Bourdieu, 1977) para proponer, desde una reflexión epistemológica de las prácticas docentes y del hacer cotidiano de la escuela, una superación de las visiones lineales, simplistas y reduccionistas que olvidan la construcción subjetiva del educando y su realización personal y colectiva en esta sociedad de cambio.

### 7.6.3 Nuevas culturas juveniles (NCJ) y violencia

La escuela de otros tiempos protagonizaba un espacio validado socialmente para la distribución de saberes<sup>68</sup>. La mediación del docente en su relación al conocimiento y su transposición didáctica no eran puestas en duda. Ahora algo ha cambiado. O todo ha cambiado: ante las NCJ que portan nuestros educandos<sup>69</sup> debemos interpelarnos y adecuar nuestras prácticas docentes. “La revolución multimedia ha producido modos de representación vinculados a la primacía de la imagen, de lo visible sobre lo inteligible a través de un poderoso aparato de formación” (Guyot, op. cit. p. 18). Giovanni Sartori plantea la hipótesis de que estamos ante una nueva *paideia*, que genera un nuevo *anthropos*, un nuevo hombre (1998, citado por Guyot). A lo dicho, hemos de agregar, reflexiones oportunamente planteadas en torno a la Generación Z, la creciente influencia de: Facebook, Instagram, Twitter, entre otras plataformas digitales.

En definitiva: ¿Qué posicionamiento subjetivo debe establecer el educador frente a la violencia que invadió la escuela? ¿Cómo actuamos ante la subversión que se ha producido en relación a ciertas ideas tradicionales en las instituciones escolares? y, no menos importante como se establecen las nuevas *relaciones de poder y poder –saber*; categoría que abordamos a continuación.

### 7.6. 4 Responsabilidad de los docentes

Acudimos a las recomendaciones de expertos respecto de las responsabilidades de los docentes en caso de agresiones: “Cuando los padres envían a sus hijos a la escuela, lo hacen con la convicción de que, además de recibir la instrucción en los saberes y actos correspondientes, serán vigilados y protegidos con la debida atención para que no sufran ni produzcan ningún daño” (Seda, 2014, p. 90). Es decir que los padres se desprenden en forma transitoria de la guarda de sus hijos y la transfieren al establecimiento en donde concurren sus

---

<sup>68</sup> Párrafo inspirado en la conferencia de la doctora Violeta Guyot, en: <https://www.youtube.com/watch?v=wttsoNp4qRg>

<sup>69</sup> Nuevos Habitus, un Capital Cultural diverso, y estructuras “estructuradas y estructurantes”. Al respecto ver: Bourdieu, P, (1981/1991/1995 y sobre todo 2004, en donde el autor desarrolla los “presupuestos epistemológicos”).

hijos. La escuela por tanto, asume en este orden, devolver sanos y salvos a los educandos al final de la jornada escolar<sup>70</sup>.

Los padres pueden, además, entablar acción directa contra el docente, imputándole “responsabilidad subjetiva en el hecho dañoso (art. 1109 del Código Civil)”, (Seda., 2014, p. 35), en forma paralela o conjunta a la acción ya descripta contra el establecimiento. La Cámara de Apelaciones en lo civil, dictaminó que...

tanto las autoridades como los docentes de un establecimiento educativo deben ser considerados guardadores in jure, de forma tal que su situación tiene similitud a la de los progenitores, en lo que se refiere al deber de cuidado, por lo que tal extremo, torna su responsabilidad inexcusable (Seda, 2014, p. 37)

Al respecto nos dice Brenda Mendoza González (2012, Introducción., p. xvii):

Existen factores del ambiente como actitudes, rutinas y comportamientos de las figuras adultas y en particular de profesores, tutores o directivos del colegio, que juegan un papel determinante en la manifestación del problema. Se destaca que la familia y la escuela, –instituciones socializadoras por excelencia– son corresponsables en la educación del alumnado, y posibilitan garantizar el aprendizaje de conductas, habilidades y valores que les permitan adaptarse a las exigencias de la sociedad.

### **7.6.5 Intervención superadora: la resubjetivación**

Previo a ofrecer un posible aporte a efectos de transitar o superar conflictos de hostigamiento entre pares hemos de proponernos una indagación de los procesos de desidentificación o deconstrucción de las personalidades jóvenes en tanto reconocemos esta influencia de la violencia cuyo origen es externo a la escuela, pero que a través de fronteras porosas ha ingresado a la misma. Desde la Psicología viene en nuestra ayuda el aporte reflexivo de Anna Freud (1.895-1.982) para profundizar en torno a la identificación del sujeto con el agresor (2015, pp. 107-117). La autora nos dice que en la proyección se rompen las conexiones entre el yo y las representaciones ideativas de los impulsos instintivos considerados violentos. Mientras que en la represión la idea censurable es rechazada hacia el ello, en la proyección se desplaza hacia el mundo externo, impidiendo que el sujeto perciba el efecto de su accionar. Cuando se introyecta la agresión del otro (adulto o personaje) el sujeto se siente en algún modo

---

<sup>70</sup> Al respecto se puede avalar lo expuesto en: Kemelmajer de Carlucci, A., (1998), *Responsabilidad civil en los establecimientos educativos en Argentina después de la Reforma de 1997*. LA LEY 1998 –B, 1047. Buenos Aires, Editorial La Ley. Loisaga, (2000), *Responsabilidad civil de los establecimientos educativos*. Buenos Aires, editorial Perrot. Ambos autores, citados en: Seda, 2014: 91.

culpable, y reconduce las energías agresivas hacia personas del mundo exterior. Naturalmente esa agresividad aumenta en tanto se repite obsesivamente el material que consideramos peligroso<sup>71</sup>.

En esta “identificación con el agresor” se reconoce una etapa intermedia en la formación del superyó, en la que, sostenemos, tiene importancia el adulto formador, en nuestro caso el docente. La construcción del superyó experimenta ese paso intermedio cuando el sujeto “aprende lo condenable” pero “se escuda contra el displacer de la autocrítica”. Finalmente: “la moral genuina empieza cuando la crítica internalizada e incorporada como exigencia del superyó coincide en el terreno del yo con la percepción de la propia falta” (2015, p. 115).

El sujeto de aprendizaje observa e internaliza las actitudes y prácticas habituales de los formadores. Si protagonizamos una convivencia escolar pacífica y relaciones interpersonales maduras, es posible concluir en que se verificará el proceso antes descrito para bien del colectivo institucional. Esto puede monitorearse y evaluarse con la observación de nuestros estudiantes que lograrían que “la severidad del superyó se dirija hacia adentro en lugar de hacerlo hacia afuera, con la consiguiente disminución de la intolerancia con los demás” (Freud, A, 2015, p. 115). Por lo tanto, nos imponemos un análisis de la escuela ante este desafío.

Desde la generación del ochenta y hasta bien avanzado el siglo XX, la escuela era el lugar por excelencia en donde además de la producción de conocimiento, se definía la posibilidad del ascenso social. El guardapolvo blanco era el símbolo de la anulación de las diferencias y de la pobreza. Es muy significativo que en la actualidad se ha convertido en el símbolo de los pobres; contrapuesto al uniforme de los institutos de gestión privada. Es evidente el deterioro de la educación pública como una gran tragedia que padecemos en nuestra patria. Tradicionalmente la educación fue la productora de los movimientos de construcción de inteligencia, desarrollo cultural y apertura a futuro de posibilidades laborales y de realización personal. Ahora no parece ser así. No obstante lo dicho, aún podemos conovernos con los grandes logros que, en entornos de pobreza, se siguen haciendo con grandes esfuerzos para seguir produciendo y creciendo.

---

<sup>71</sup> En charlas informales con jóvenes educandos de dos institutos secundarios, el autor pudo comprobar la costumbre instalada de visualizar videos con escenas de violencia, *Grooming* y de *Sexting*; circulando y compartiendo estas propuestas por las redes sociales. Por ejemplo. El puertorriqueño Bad Bunny, [https://www.youtube.com/channel/UCmBA\\_wu8xGg1OfOkfW13Q0Q](https://www.youtube.com/channel/UCmBA_wu8xGg1OfOkfW13Q0Q), <https://www.musica.com/letras.asp?letra=2355744> y Ozuna, de igual nacionalidad <https://www.letras.com/ozuna/me-reclama/>. No se analizan en particular por exceder los alcances del presente trabajo.

Parece importante recuperar, además, la idea de la escuela como organizador simbólico de la sociedad ya que es el lugar donde se redefine la relación del sujeto con el mundo de la vida<sup>72</sup> y de la situación concreta que le toca transitar. La escuela, creemos, es el lugar de rescate de la marginalidad, de la superación de la cultura del descarte de la que hablamos antes. Es el gran lugar en donde se evita la fragmentación y la desintegración. Superando el escepticismo bourdiano, podemos pensar en instituciones educativas que propongan nuevos articuladores/dispositivos generando simbolizaciones diferentes a las que portan los sujetos. Es importante pensar que hemos de proponer nuevas metas que no están visibilizadas en el entorno primario del educando.

En conclusión: pudimos constatar en base a lo reflexionado en el presente trabajo que las fronteras de la escuela se han hecho progresivamente permeables a lógicas y códigos de violencia y dominación presentes en la sociedad actual, coadyuvando a la naturalización del fenómeno. Todo comportamiento violento no puede ser reducido a las características individuales del binomio agresor – agredido ya sea en los intentos de explicación como tampoco en la búsqueda de estrategias superadoras. Así, las miradas individualistas – o simplistas - deben ser puestas en entredicho en la medida en que estos fenómenos producen efectos institucionales y sociales significativos.

Una mirada más abarcativa por parte de los actores escolares adultos permitirá enriquecer las claves de lectura del conflicto, y consecuentemente desarrollar planes de inclusión basados en nuevos paradigmas resultantes de una reflexión epistemológica. La escuela como espacio simbólico y aún como mito, supuso tradicionalmente en el ámbito social, una función reguladora de conductas y de homogenización de los sujetos que aprenden. El sujeto a educar es, por tanto, desubjetivado cuando no deconstituido como tal. Aunque con menor autoridad cultural y reconocimiento social, la escuela sigue instituyendo determinadas subjetividades en sus alumnos y, no menos importante: construyendo imaginarios sociales con sus discursos, rituales, prácticas; entre otras rutinas. Sin duda potencia relaciones de los sujetos entre sí y de estos con la sociedad en la que está inmersa la institución.

Una inclusión lograda supone entender que dicho fenómeno varía en distintos escenarios. Por ejemplo: cuando el educando termina el nivel primario y comienza el secundario, requiere y exige conductas distintas insertas en un proceso de adaptación. El equipo

---

<sup>72</sup> Mundo de la vida = “*Lebenswelt*“, en el sentido que lo propone la Fenomenología en autores como Edmund Husserl, Alfred Schütz o Jürgen Habermas.

directivo debe asumir que la inclusión comienza allí, en la puerta de la escuela cuando el ingresante generalmente se presenta acompañado por el padre, la madre u otro adulto. Cuando un individuo deja un entorno vital e inicia otro, debe acomodar su yo a la nueva situación.

La escuela debe imponerse como propósito el “formar subjetividades cuyas prácticas sociales construyan y sostengan un sistema de vida democrático respetuoso de la dignidad del hombre, de la libertad y de las diversas formas de racionalidad que se despliegan en la multiplicidad de manifestaciones culturales”, promoviendo “el sentido crítico acerca de la verdad (...) acompañada de una exigencia de pensar y actuar cotidianamente en vistas al logro de una comunidad capaz de crear un universo ético, basado en el respeto, la justicia y la solidaridad. (Guyot, op.cit. p. 16).

La vida cotidiana de la escuela debe ser un escenario propicio, esforzándonos no solo para no contribuir a los procesos de desubjetivación y alienación cultural, sino más bien para abrirse al desafío de resubjetivizar al adolescente, estimulando su espíritu crítico, habilitando senderos para itinerarios situados en pos de trayectorias logradas, con una mirada del docente que habilite la palabra, que haga lugar, generando la escucha... en la certeza que en la realización del educando radicará también nuestra propia razón de ser como formadores.

Atendamos ahora en destalle a lo siguiente.

#### **7.6.6 Vulnerabilidad de los adolescentes**

En su momento hemos analizado, desde la Psicología del desarrollo, las características de los adolescentes. Ahora nos proponemos abordar cómo este grupo etario se encuentra especialmente vulnerable. ¿Qué entendemos por vulnerabilidad? Es un constructo que irrumpió con fuerza en las Ciencias Sociales. Podemos definirlo como una posibilidad de ser herido, o lesionado ya sea física, psicológica o moralmente. En una suerte de debilidad personal o grupal que puede ser pasible de ser aprovechada por una amenaza determinada.

La vulnerabilidad, pues, tiene dos caras: una externa, los riesgos, presiones, condiciones a las que un objeto o sujeto se ve sometido; y una interna, la falta de estructura o recursos para afrontar la situación con éxito. Esto último es lo que solemos llamar indefensión. Hablar de vulnerabilidad es hablar de riesgos, habitualmente de tres tipos: el riesgo de verse expuesto a una situación amenazante; el riesgo de no tener capacidad para afrontarla; y el de sufrir consecuencias graves o incluso no recuperarse. Además: la vulnerabilidad de las personas y

grupos humanos no es algo estático, sino dinámico. Fluctúa según las circunstancias, al ser consecuencia de la interacción de una serie de factores internos y externos que convergen en un lugar y momento dados (<http://www.pastoraljuvenil.es/la-vulnerabilidad-de-los-jovenes/>)

Ya nos expresamos in extenso respecto de los condicionantes personales, pero con relación a sistemas de vida, procesos de cambio y condicionantes estructurales nos conmociona el modo en que las conductas violentas llegan a impactar tan profundamente en nuestros estudiantes y destrozan sus vidas. Demasiados jóvenes mueren hoy no solo en las escuelas, sino en accidentes de automóvil (“picadas”) y riñas de barras en partidos deportivos; otros beben sin límites, consumen drogas y se ofrecen y exponen sexualmente. Como educadores e investigadores nos sentimos interpelados por cómo educar a nuestros sujetos en contextos sociales de tanta violencia. Ya establecimos que las instituciones escolares otrora inexpugnables ahora resultan vulneradas por membranas sociales débiles y permeables.

Particularmente advertimos la marcada vulnerabilidad que ellos muestran a la presencia multiforme de la violencia presente en los contextos de inserción de las escuelas. ¿Cómo podemos lograr proteger a los centros educativos? A la vez, encender en las mentes juveniles la luz de peligro, por ejemplo, al manipular armas y con ellas hostigar al prójimo, en tanto incluye el riesgo de generar tragedias impensables y con consecuencias sin retorno. La paradoja que protagonizamos en este posmodernismo, es que la sociedad que ha logrado alargar casi medio siglo la expectativa de la vida del ser humano, pone en manos de niños y jóvenes instrumentos letales, permitiendo por acción u omisión que sean usados por ellos.

En el mismo orden de pensamiento, las conductas adolescentes y sus crisis de lo que damos cuenta en el ítem correspondiente, desnudan a menudo con precisión los conflictos con los que cada grupo social está luchando y aún en aquellos casos aquellos en que se intentan suprimir y ocultar. En definitiva, nuestros educandos desenmascaran crisis sociales que los adultos a veces rehusamos reconocer. En el lenguaje juvenil nos manifiestan repetidamente que rechazan el “caretear” o sea, el ocultar aspectos que los adultos no mostramos. Se trata de un espejo que refleja rincones oscuros de la convivencia comunitaria y que, de tanto en tanto, estallan al interior de la cultura dando lugar a conflictos o crisis.

En esta franja etaria los educandos tienden a desafiar las antiguas reglas, verbigracia los vetustos reglamentos escolares, y a enfrentar nuevos riesgos jugando al filo de los límites. Desde su propio espacio, los adolescentes nos manifiestan además que siguen valorando las orientaciones sensatas de padres y educadores. Esta constatación nos alerta sobre la responsabilidad legal y ética de los adultos en todo aquello que acontece en la vida juvenil. Y



esto conduce a pensar que quizá no sea crucial determinar a qué edad de la niñez o de la adolescencia los menores comienzan a ser imputables, sino cuál es la edad en la que los adultos dan por terminada su responsabilidad. Necesitamos tal vez, dejar de demonizar a nuestros educandos y atender a las responsabilidades que como adultos hemos de asumir, promoviendo estrategias, acciones eficaces e intervenciones en pos de una construcción de identidad sólida que habilite una deseable inclusión institucional y, finalmente, social.

Continuemos ahora apelando al auxilio de diversas Ciencias Sociales, para coadyuvar al logro de realizaciones superadoras según lo ya expresado.

## **7.7. Epistemología: la gran ausente. “Análisis de un caso”<sup>73</sup>**

### **7.7.1. Consignas y esquema de análisis**

Esta categoría analítica surge de la inquietud de la Directora del Instituto “A” quien manifiesta que los docentes no reflexionan en torno a sus propias prácticas. El análisis de un caso intenta mostrar que la ausencia de pensamiento epistemológico, deriva en violencia institucional, dañando la sana convivencia y creando conatos agresivos en los educandos.

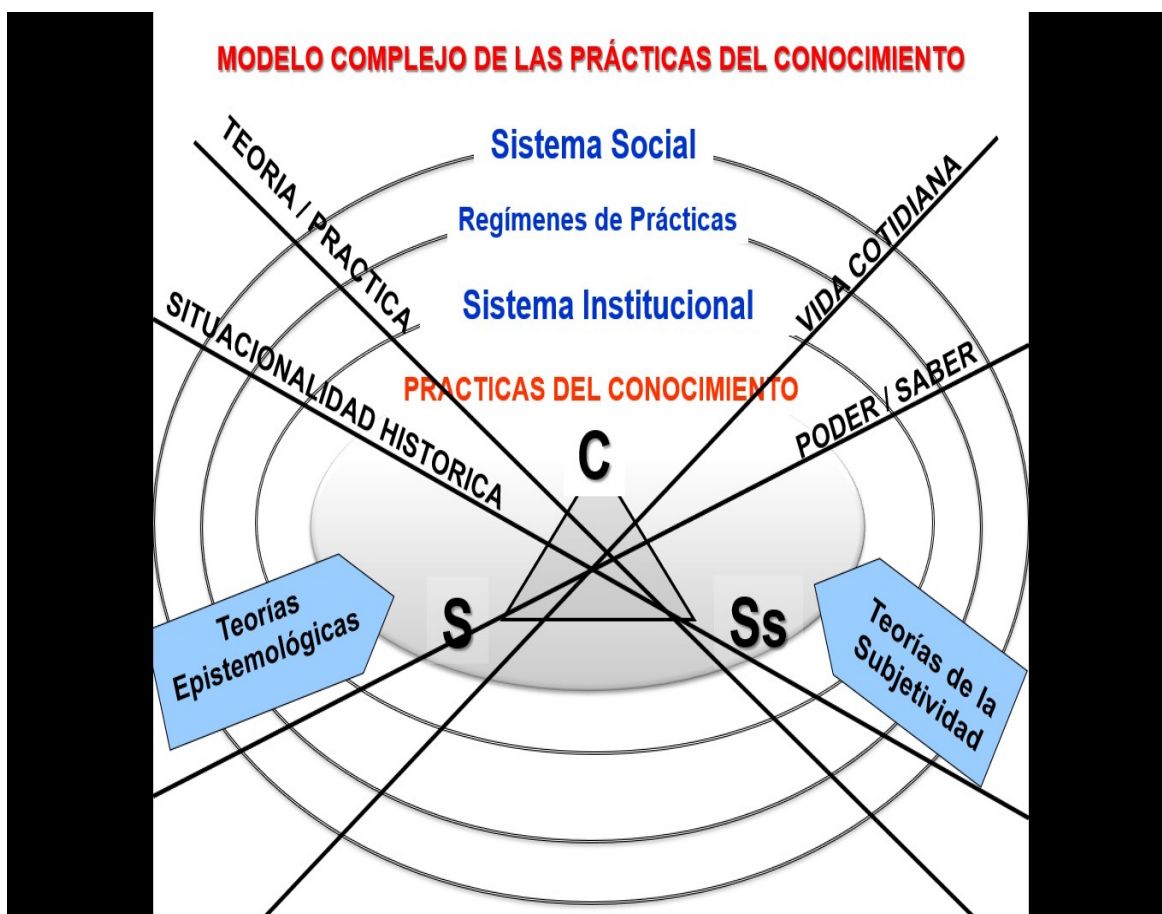
En este capítulo seleccionamos un episodio, en el marco de una clase en un instituto de gestión privada de Villa Carlos Paz, provincia de Córdoba, República Argentina. En esta práctica docente tuvimos en cuenta ejes que permitan un abordaje posible a la interrelación epistemología y prácticas. Consideramos el modelo complejo de prácticas del conocimiento, utilizando marcos teóricos que iluminan la propuesta.

Tuvimos en cuenta el siguiente esquema inicial de investigación.

---

<sup>73</sup> El presente capítulo se elaboró en el transcurso del Seminario: “Epistemología y Prácticas del Conocimiento. Un abordaje orientado a las prácticas en el campo de la educación”. Dictado por la profesora Violeta Guyot. También guiado y evaluado por ella.

Fig. N° 8: Modelo complejo de las prácticas del conocimiento



Fuente: Profesora Violeta Guyot, 2018.

### 7.7.2. Cuestiones introductorias

Partiendo de la idea que la educación implica una práctica social específica, que se realiza en determinados espacios institucionales con organizaciones que responden a políticas educativas, tanto nacionales como jurisdiccionales, para asegurar relaciones intersubjetivas que hacen posible la enseñanza, nos proponemos como desafío aplicar lo visto en el Seminario a una situación nueva: la violencia escolar, tema que se relaciona con nuestro interés de investigación. Pretendemos demostrar como la ausencia de una reflexión epistémica en torno a los hechos cotidianos en una escuela, se constituye en el principal “obstáculo epistemológico” con el correlato de esterilidad pedagógica y la obturación de propuestas para la construcción de renovadas prácticas docentes. Al respecto nos dice Gastón Bachelard:

El epistemólogo debe tomar los hechos como ideas, introduciéndolos en un sistema de pensamientos. Un hecho mal interpretado por una época queda como un hecho para el historiador. Para el epistemólogo es un obstáculo, un contra – pensamiento (2013, p. 190).<sup>74</sup>

Reafirmando lo dicho, citamos a la profesora emérita Violeta Guyot cuando expresa:

La delimitación de la propuesta implica admitir la situacionalidad concreta de la enseñanza de las ciencias y la construcción de un modelo intermedio entre la epistemología y la pedagogía, entre la teoría y la práctica para analizar las condiciones de posibilidad de un conocimiento riguroso de las propias prácticas docentes en su complejidad y de sus consecuencias para su transformación efectiva (Guyot, s/f., p. 15).

Por lo tanto, desde el análisis de un caso publicado en los medios de comunicación de la ciudad de Villa Carlos Paz, provincia de Córdoba, República Argentina, nos planteamos los siguientes objetivos.

### 7.7.3 Objetivos de la indagación

- Desmontar sistemáticamente el caso analizado en categorías, quebrando los datos para un mejor abordaje del conflicto. Como investigadores debemos ejercer una vigilancia epistemológica (Bachelard, 1987, Bourdieu, 1995; Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2004) y metodológica sin perder de vista la dimensión holística del proceso. Reiterando lo ya expresado en la fundamentación de la tesis, esa vigilancia nos indica que no debemos hacer encajar los datos en categorías preestablecidas, sino que; contrario sensu, los datos obtenidos generan y permiten construir o delimitar las categorías.

- Reiteramos también, a la hora de formulación de objetivos que hemos de formular preguntas, recolectar datos, describir lo ocurrido desde un análisis de contexto, advirtiendo en la trama detalles que permitan recuperar elementos comunes que nos estén dando *pistas* para una generalización y, en fin, formular algunas instancias que permitan resolver a futuro estos conflictos, poniendo el acento en la validez y respetando rigurosamente los criterios de calidad (Creswell, 1998, pp. 65-67)

---

74 L'obstacle épistémologique est une expression du philosophe Gaston Bachelard exposée dans *La formation de l'esprit scientifique* en 1938. Dans ce livre, l'ambition de Bachelard est de réaliser une psychanalyse de la connaissance, c'est-à-dire de montrer quels soubassements inconscients conduisent l'esprit du chercheur à mal interpréter des faits et à commettre des erreurs dans le domaine des sciences. Recuperado el 24 /4/2018 en: <http://philocite.blogspot.com.ar/2009/07/bachelard-et-lobstacle-epistemologique.html>

- Afrontar el desafío de una propuesta de intervención del autor en la institución implicada, ofreciendo herramientas para repensar y transformar las prácticas cotidianas, posibilitando un proyecto de una institución escolar renovada dispuesta a enfrentar los desafíos que nos plantea esta sociedad postmoderna. (Guyot, op. cit., p. 16; Lyotard, 1998).

#### 7.7.4 Recortes en base al caso analizado (Versión completa en anexo cinco)

“Un video muestra a una docente reprendiendo y amenazando a un alumno en un colegio privado de Villa Carlos Paz fue difundido a través de Facebook y se hizo viral, siendo compartido y comentado por centenares de usuarios de esa red social. Hay algunas zonas grises en el video. En primer lugar, fue difundido este domingo desde un perfil anónimo creado ese mismo día, exclusivamente para publicar las imágenes. Además, había alguien preparado para filmar toda la escena”.

Este párrafo nos invita a considerar la categoría: Nuevas culturas juveniles, en donde analizamos el rol de las Redes comunicacionales que “viralizan” los hechos sociales, aun revelando – y desvelando – conductas de los actores educativos adultos; hasta ahora no visibilizadas. En el desarrollo del trabajo ya aportamos a este tema de investigación. Es menester tenerlo siempre como telón de fondo de todas nuestras reflexiones.

“...solo se perciben los dichos de la docente y no se muestra si previamente hubo una actitud ofensiva del estudiante, aun cuando en varios momentos la mujer hace referencia a una supuesta actitud previa del chico. No obstante, más allá de una eventual provocación por parte del alumno lo que se observa en las imágenes es de por sí elocuente: hay claras amenazas y algunas frases reñidas con el más elemental de los criterios pedagógicos”.

Este recorte nos hace pensar que la docente intenta acercarse al lenguaje cotidiano de los adolescentes, sin advertir que una horizontalización forzada a través del lenguaje, puede quebrantar la asimetría que, a nuestro juicio, debe primar en la construcción de autoridad.

“No me mires con cara de nada porque no sabés con quién te estás metiendo”, le dice en un tramo del video la mujer al alumno, y agrega: “No me forréis, porque si hay alguien que sabe forrear en esta escuela soy yo “. “No me busques porque me vas a encontrar donde yo me manejo, siendo una reverenda hija de... (...) Te estás metiendo con alguien con quien no debés meterte. Y con alguien que no solo sabe hacer el juego de ser una bruja, porque lo soy, sino que lo disfruta “, continúa. Y remata: “Vos sos nuevito, no tenés idea de dónde te estás metiendo. Averiguá“. (Fuente: www.centenario.com)

Las claras agresiones expresadas, nos harán reflexionar en torno a la categoría Poder – Saber, ya analizada. También en la Asistencia a la víctima. Al decir “nuevito” nos interpela en torno al Clima Institucional, y a la No – Inclusión en el espacio escolar, situación<sup>75</sup> desde donde debemos reflexionar.

En el mismo sentido transcribimos una parte de lo afirmado por una Docente en el Taller llevado a cabo en el Instituto, por el Equipo de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (ver Anexo cinco)<sup>76</sup>

“Hablando de nuestro colegio, *no hemos tenido casos graves*, no somos profes somos personas, y los alumnos también son personas, (“No es personal conmigo”) ... no dejar pasar los límites, ser cuidadosos. Ahora, ¿cómo trabajar los límites del alumno?

Los Propios docentes no parecen comprender las Nuevas Culturas Juveniles que ingresan a nuestras aulas; por ejemplo, una docente dice: “en la Década del ’80 y del ’90 los alumnos no eran así, *nosotros debemos acomodarnos*” (Taller aludido).

Interpretamos que, a través del análisis del Taller, se puede delimitar la categoría **negacionismo**. Creemos que una reflexión desde la Epistemología puede iluminar el conflicto para transitarlo y ofrecer estrategias superadoras.

---

<sup>75</sup> Situación - Situacionalidad: Con referencia al pensamiento de Mario Casalla: “Toda reflexión está culturalmente situada – la que investiga y la investigada, la que mira y la que es mirada – y desde esta situación concreta, se abordan los hechos. Trátase de una doble situacionalidad: la del investigador en torno al hecho y de éste respecto de sí mismo. No hay investigadores ni hechos aislados y el problema de la búsqueda de la “pureza” es tan ingenuo como imposible”. (1977), Crisis de Europa y reconstrucción del hombre, Capítulo IV, páginas 101 a 109. También puede consultarse el repositorio de la Universidad Nacional de Santiago del Estero; <https://fhu.unse.edu.ar/>

<sup>76</sup> Esta cita ya fue analizada en la Tesis de Maestría: “Acoso entre pares. Desde la mirada de los actores educativos adultos. (Avanzini, 2016): Disponible en: [pa.bibdigital.uccor.ar](http://pa.bibdigital.uccor.ar)>TM-Avanzini. Acá se reproduce para sostener la categoría negacionismo, objeto de análisis en la presente investigación.

#### 7.7.4 Fundamentación<sup>77</sup>

Como ya hemos expresado, la violencia en las escuelas es un fenómeno de larga data pero que lamentablemente ha escalado y difundido este conflicto exponencialmente. En virtud de lo cual celebramos la sanción de la ley nacional 26.892, que siendo perfectible, permite desde una base amplia abordar casos de acoso entre pares que se presentan a diario en las instituciones educativas. (Marrama<sup>78</sup>, 2013, disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/11284/1/analisis-ley-26892-bullying.pdf>)

El artículo primero de la ley “establece las bases para la promoción, intervención institucional y la investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia, así como sobre el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional”. Se trata de principios orientadores generales que permiten deducir aspectos contemplados como deberes y derechos constitucionales, consagrados además por legislaciones internacionales al respecto, a saber: la dignidad de la persona, la igualdad ante la ley, el derecho a ser escuchado y la reparación del daño, todo esto basado en la máxima del jurista romano Ulpiano: “no dañar al otro” (Marrama, 2013, reelaborado por el autor).

Es alentador el énfasis que se pone en el “respeto y aceptación de las diferencias” así como, contrario sensu, el rechazo a “toda forma de discriminación, hostigamiento, violencia y exclusión” entre los diversos actores educativos (art. 2°).

Luego la ley trata de promover una convivencia pacífica en las instituciones educativas, alentando la revisión permanente de normas, que al iluminar desde el contexto de cada escuela, puedan resultar inveteradas (en el sentido de antiguas y muy arraigadas) y

---

<sup>77</sup> Se retoman conceptos ya expresados en nuestra Tesis de Maestría:

Avanzini, W. E. (2016). *Acoso entre pares. Desde la mirada de los actores educativos adultos* [versión digital en repositorio académico de la Universidad Católica de Córdoba]. Disponible en: [pa.bibdigital.uccor.ar>TM-Avanzini](http://pa.bibdigital.uccor.ar>TM-Avanzini). Profundizamos dichos asertos en base a diversos autores.

<sup>78</sup> Silvia Marrama es abogada, doctora en Ciencias Jurídicas por la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA), sede Buenos Aires. Especialista en Derecho Tributario por la Universidad Nacional del Litoral. Profesora superior en Ciencias Jurídicas por la UCA, sede Paraná. Profesora adjunta en la cátedra de Derecho de Familia de la Universidad Católica de Santa Fe (UCSF), sede Santa Fe. Profesora por concurso, asociada a cargo de la cátedra de Derecho Público y Privado en la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

anacrónicas (que no es propio de la época de que se trata) (capítulo II del cuerpo legal). Los alcances de la propuesta son abarcativos, es decir a todos los niveles y modalidades del sistema educativo argentino, adaptando y remozando los lineamientos de Mejoras de la Educación del Ministerio de Educación de la República Argentina.

Llama nuestra atención lo establecido en el artículo 5° de la ley “cualquier norma o medida que atente contra el derecho a la participación de los docentes, estudiantes o sus familias en la vida educativa institucional”. Su importancia radica en que –según la experiencia demostrada en nuestra investigación - puede deducirse que el éxito de las Normas de Convivencia (plasmado en nuestro medio en los AEC= Acuerdos Escolares de Convivencia<sup>79</sup>) depende, en gran medida, en habilitar la palabra y la participación activa de todos los actores que conforman la comunidad.

El art. 8, inc. d : prevé la articulación de los equipos jurisdiccionales educativos y los servicios locales de protección integral de derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, con vistas a garantizar la atención de la problemática en toda su magnitud y complejidad, (en nuestra provincia las diversas delegaciones del SENAF, que sigue indicaciones de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia <sup>80</sup>).

Continuando la recensión de dicho instrumento legal, recuperamos como valioso el alentar a “Investigación y recopilación de experiencias” sobre el tema. (Cap. IV). En ese

---

<sup>79</sup> Resolución N° 149 Córdoba, 27 de abril de 2010 VISTO: La necesidad de la construcción de acuerdos escolares de convivencia en el marco de los cambios propuestos en las escuelas secundarias de la Provincia de Córdoba, los cuales tienen por finalidad contribuir al desarrollo de todas las dimensiones de la persona, habilitando a los estudiantes para el ejercicio pleno de la ciudadanía. DISPONER que cada uno de los centros educativos provinciales con nivel de Educación Secundaria dependientes de las Direcciones Generales de Educación Media, de Educación Técnica y Formación Profesional y de Institutos Privados de Enseñanza, como así también de la Dirección de Jóvenes y Adultos, elaboren Acuerdos Escolares de Convivencia (Disponible en: [https://boletinoficial.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2014/09/300410\\_seccion1.pdf](https://boletinoficial.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2014/09/300410_seccion1.pdf)) . Para ampliar esta temática, consultar: (<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/ConvivenciaEscolar/convivencia.php#gsc.tab=0> )

<sup>80</sup> SENAF: Organismo rector encargado de diseñar, elaborar e implementar políticas públicas de carácter federal e inclusivo destinadas a promover los derechos de niñas, niños, adolescentes y personas mayores. Para ampliar, véase: ([https://www.google.com/search?q=SENAF&rlz=1C1GCEA\\_enAR974AR974&oq=SENAF&aqs=chrome..69i57.280916j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=SENAF&rlz=1C1GCEA_enAR974AR974&oq=SENAF&aqs=chrome..69i57.280916j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8)).

cometido inscribimos nuestra investigación. Es menester aclarar que la Ley no establece taxativamente que se trate de acoso u hostigamiento entre pares, su permanencia en el tiempo y la asimetría de poder que puntualizó Olweus (1973, 1993, 1998). Esta reflexión en torno al texto de la ley abre el análisis e incluye otras manifestaciones esporádicas de violencia escolar, esto fortalecido por lo dispuesto en el art. 8, inc. d.), que prescribe, a fin de fortalecer las prácticas de las instituciones educativas, “generar condiciones que inhiban el maltrato, la discriminación, el acoso escolar o cualquier otra forma de violencia entre pares y/o entre adultos y niños, niñas, adolescentes y jóvenes”. De modo que involucra a todos los integrantes de la comunidad educativa cfr. art. 2º, inc. j] que se define como el grupo humano conformado en el ámbito de las instituciones educacionales que participa o colabora con la gestión propia de aquellos establecimientos. Está integrado por los educandos, padres, vecinos, personal directivo y docente, personal administrativo, personal técnico-docente, egresados, etc., y suele agruparse en diversas instituciones de apoyo a la gestión educativa (LEN: Ley de Educación Nacional, 26.206, art. 122, Marrama, 2013, artículo citado).

Finalmente: la ley enuncia acciones a motorizar desde el sistema educativo o sea que invita a no judicializar los conflictos (cfr. González del Solar, 2008, págs. 321 y siguientes) salvo mejor decisión del equipo directivo institucional o de los consejos de organismos jurisdiccionales de asistencia. Siempre se debe actuar en orden a sostener el interés superior del niño, de raigambre constitucional como lo estipulado por la ley 23.849, la Convención sobre los Derechos del Niño: arts. 3º y 6º. Arts. 1º y 3º; la ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, y la ley 26.206, de Educación Nacional. Completando la mención de leyes preventivas enumeramos las leyes 24.417 de protección contra la violencia familiar y 26.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (en especial las especificadas en el art. 26).

Una vez enumerado la solidez del aparato legal que legitima las intervenciones, creemos necesario permitirnos la reflexión, discernimiento y revisión de lo que significa violencia social y violencia escolar (Bleichmar, 2012), ya que la legitimidad o no de las actuaciones están influidos fuertemente por las dimensiones sociales, culturales y el momento histórico. Conviene analizar los diversos roles que se dan en una escuela, sus interacciones e influencias, para lo cual conviene, creemos, apelar al paradigma sistémico que utilizamos en Ciencias Sociales Hasta aquí hemos realizado un análisis diacrónico de los sistemas sociales.



Nos importa decir que profundizamos en una perspectiva sincrónica del conflicto a estudiar, entendiendo por tal: que se “trata de dar cuenta de la coherencia de un conjunto de instituciones observadas en una sociedad dada en un período dado”. (Boudon y Bourricaud, 1993, p. 587). Luego de analizar diversos factores intervinientes, tratamos de “unir las partes”, ya que éstos fenómenos devienen de complejas interacciones entre los diversos subsistemas (Avanzini, 2016).

Concebimos una interrelación e interpelación constantes entre teoría y práctica. El concepto de transdisciplinariedad es aquí perfectamente aplicable, ya que los objetos formales de las diversas ramas de las ciencias sociales desbordan en un horizonte de sentido (Gadamer, 1977) cambiante a medida que la inmersión en el campo nos aporta nuevos elementos de análisis. “Los datos deben permitir generar proposiciones en un modo dialéctico que permita usar esquemas teóricos a priori, pero sin que ese esquema particular se convierta en el receptáculo donde los datos deben verterse” (Alter, 1986: 267; en Creswell, 1994<sup>a</sup>, p. 12; Avanzini 2016).

#### **7.7.6 Metodología**

Hemos elegido: el estudio de casos y el análisis del discurso para el abordaje y análisis de esta categoría. Ambos métodos complementados, intentaron ser un aporte que, basado en la experiencia misma de los diversos actores participantes, posibilite a futuro, la aplicación a nuevos casos, facilitando así la toma de decisiones institucionales a efectos de transitar mejor los conflictos de violencia escolar.

Recientemente (en Mayo de 2019), Maritza Verónica García Montañez y Christian Amaury Ascensio Martínez, Docentes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Intercontinental de México, producen un artículo titulado: *Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen*. Los autores expresan la necesidad de no confundir ambos conceptos, ya que al emplearlos en forma indistinta, corremos el riesgo de ignorar los factores de violencia institucional<sup>81</sup>, como se da en el caso aquí analizado. Entendemos por tal las causas promovidas desde el propio sistema educativo.

---

<sup>81</sup> Para ampliar el tema: violencia institucional, pueden consultarse: (Van Soest, 1997; De Filipis, 2004; Bringiotti, Paggi, Molina, Viar, 2015; entre otros).

(Disponible en: <https://www.uic.mx/bullying-violencia-escolar-diferencias-similitudes-actores-consecuencias-origen>).

Si en cambio reconocemos dos realidades diferenciables, advertiremos enseguida que ambas deben abordarse con metodologías y actividades distintas. Una vez más fundamos que antes dos realidades conceptuales diferentes, modifica el acceso y el procedimiento de abordaje. Es menester aclarar que no negamos la interconexión producida por actores intercambiables, ya que los adolescentes pueden ser propensos a maltratar a docentes. Dicho maltrato puede ser resultado, además, de familias disfuncionales, aspecto que abordaremos oportunamente (Roudinesco, 2013). Conde profundiza la reflexión sobre aspectos de la vida institucional, que no resultan simples reflejos de la violencia de la sociedad actual, sino que la propia escuela puede ser “productoras de violencia” (2011: 117).

Conviene aclarar, que los docentes debemos internalizar la convicción de que educar no es pacto de no agresión o de una paz superficial eludiendo el análisis de posibles conflictos (Bleichmar, 2012). A menudo hemos encontrado en el relato –informal – de grupos de estudiantes que no advierten conexión entre lo que se pretende enseñar desde el centro educativo y la cultura popular, dando como resultado que se da lugar a una situación de extrañamiento y su consecuente cuestionamiento de la escuela, lo que lleva a desencuentros, conflictos, apatía y en algunos casos, de deserción escolar (Montañez y Martínez, 2019).

El llamado “teórico de la resistencia”, Henry Giroux plantea claramente que los actores escolares no aceptan tan pasivamente el modelo que les proponen y que generan incomodidad y tensiones. Si la escuela no gestiona las tensiones positivamente, los conflictos aumentarán en directa relación a los sentimientos cargados de violencia. Actitudes desaprensivas y en algunos casos negligente que comprobamos en el caso propuesto por la docente, genera más presión al equipo directivo de exigencia punitiva, en la misma medida que se produce este sobremalestar o malestar sobrante, al decir de Bleichmar (2012); contribuyendo finalmente a un crecimiento del círculo de maltrato (Giroux, 1983, Citado en: Kaplan y Berezán, 2014: 79).

En orden a todo lo expresado, investigamos los canales de comunicación, y el transcurrir cotidiano de los diversos actores protagonistas de los procesos de enseñanza aprendizaje, prestando especial atención a las actitudes que dificultan la convivencia escolar, tanto los de carácter agresivo y violento (abuso de poder, agresiones, conductas antisociales, intolerancia, conflictos con fondo agresivo y violento, xenofobia, racismo, exclusión....) como los de carácter perturbador (conflictos de evolución, incomunicación, intransigencia, ocultación

de la información, indisciplina, disrupción, desmotivación). A continuación analizamos y profundizamos en torno a categorías derivadas de la investigación misma.

### **7.7.7 Aspectos a desarrollar**

#### **7.7.7.1 Negacionismo**

En comportamiento humano, el negacionismo es exhibido por individuos que eligen negar la realidad para evadir una verdad incómoda. Parafraseando al autor O'Shea, expresamos que el negacionismo es el rechazo a aceptar una realidad verificable. Es en esencia un acto que dificulta u obtura la validación de una experiencia o evidencia históricas (2008).

En idéntico sentido Michael Specter recorta un concepto respecto del Negacionismo grupal cuando todo un segmento de la sociedad, a menudo luchando con el trauma del cambio, da la espalda a la realidad en favor de una mentira más confortable (2009) ( cfr.: es.m.wikipedia.org).

En base a lo expresado, se invitará a los actores educativos presentes a visibilizar el hecho acontecido, aclarando que como investigadores u observadores sociales nuestro posicionamiento no es el sancionatorio ni nuestra intención es juzgar a protagonistas, sino el profundizar en lo acontecido para poder formular o sugerir estrategias superadoras. En definitiva, reconocer al conflicto como una oportunidad de mejora tiende a un enfoque formativo que implica a toda la comunidad educativa en un proceso de convivencia basado en acuerdo y normas consensuadas, claras, conocidas y respetadas por todos. (Ferreyra y Bonetti, 2016, p. 44)

En cuanto a la necesidad de introducir el debate respecto del pensamiento complejo, ya hemos abundado en el análisis en el capítulo anterior.

#### **7.7.7.2 Nuevas culturas juveniles**

Si bien ya está analizada esta categoría, creemos que la profesora Violeta Guyot aporta algunas características interesantes en torno al tema prácticas docentes. A lo ya expresado, nos preguntamos en este caso: ¿Qué posicionamiento subjetivo debe establecer el educador frente a la violencia que invadió la escuela? ¿Cómo actuamos ante la subversión que se ha producido en relación a ciertas ideas tradicionales en las instituciones escolares? y, no menos importante como se establecen las nuevas relaciones de poder y poder –saber. Al respecto, hemos ya

analizado en el capítulo anterior las mencionadas relaciones y la responsabilidad de los actores adultos, señaladamente: los docentes.

### 7.7.7.3 Construcción de autoridad

“La experiencia le pareció suficiente para entenderlo: se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia”. (Rancière, J. 2003: 12)

“Cuando la mirada y la palabra del adulto nos elevan a la dignidad de hombre libre, se dan las condiciones para que podamos decidir el futuro”. Meirieu, P., 2001, Pág. 120.

La autoridad en el hoy de la escuela se halla cuestionada, o al menos interrogada. Vemos que los educandos, sus padres y el entorno social han degradado la función del docente y se la piensa ausente u horizontalizada a veces, debilitada o derrumbada en otros casos. Comprobamos en nuestra investigación que los colegas reclaman con nostalgia la relación docente – alumno en formatos con un orden jerárquico indiscutido, desde una superioridad que otorgan el presunto dominio de saberes que legitiman – o naturalizan - el destrato o la humillación.

Podemos pensar en la posibilidad de concebir

la autoridad ya no como un ejercicio individual, como la tarea de uno en particular o como aquel mandato que se dirige desde uno –que decide, determina, exige- a otro que acepta, obedece, responde (o se rehúsa a todo esto). Situaremos a la autoridad en una trama de encuentros, allí donde al menos dos –en relación asimétrica- entrelazan sus subjetividades en un tiempo y espacio cultural, histórico, social en común, para perpetuarlos y recrearlos. (Greco, 2007, p. 4).

Parafraseando a la autora podemos agregar que es posible configurar un lugar de autoridad que posibilita la subjetivación del educando, reformulado en un espacio empático de relaciones y de un marco de políticas educativas emancipatorias, en tensión con el principio de equidad consagrado por la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206. En diálogo con el pensamiento filosófico de Rancière y Arendt entre otros, se puede generar un espacio de pensamiento situado, transdisciplinar, que, en definitiva, va a configurar escenarios nuevos y, lo más trascendente, modos de pensar la educación del siglo XXI.

La autoridad que era eficaz en otros tiempos ahora se ha quedado sin defensores. Por tanto, es necesario repensar la construcción de la misma, desde un análisis crítico de la sociedad contemporánea, los “horizontes de sentido” al decir de Gadamer, que ya no operan o que no producen los efectos esperados. El desafío a afrontar será entonces mantener lo innegociable,

lo que no se puede perder, aprender y aceptar a perder lo que ya no puede ser y desde la creatividad hacer espacio a lo nuevo que aún no está. Dicho con las palabras de Tenti Fanfani:

La autoridad del maestro, condición necesaria del aprendizaje, no existe como cualidad innata del individuo, sino que se expresa en una relación. (...) Se trata de una construcción permanente en la que intervienen los dos términos del vínculo – el docente y sus alumnos -, y que varía según los contextos y las épocas. (<http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/Tenti-Fanfani-Viejas-y-nuevas-formas-de-autoridad-docente.pdf>)

#### **7.7.7.4 Asistencia a las víctimas**

En el transcurso de nuestra investigación, advertimos que hay un aspecto que no fue considerado: el modo en que la institución decide afrontar – o no - el acompañamiento y eventual asistencia a las víctimas del maltrato o abuso de poder. Frecuentemente los padres y profesores de las víctimas son los últimos en enterarse de que está sufriendo violencia. La vergüenza o el miedo a las represalias son los principales motivos.

Podemos establecer, de acuerdo a las investigaciones de Olweus (1998), ciertas características atribuibles a “víctimas típicas” “pasivas o sumisas” que son alumnos más ansiosos e inseguros que el resto”. Por otro lado en general “suelen ser cautos, sensibles y tranquilos”, y “padecen una baja autoestima”, “se consideran fracasados y se sienten estúpidos, avergonzados o faltos de atractivo” (Pág.: 50)

Ahora bien, según los expertos criminalistas y psicólogos (Avilés, 2003, 2006), la víctima puede devenir agresor cuando prueba la sensación de poder, o cuando experimenta hartazgo ante intimidaciones o incluso abuso o menosprecio en alguna esfera de sus relaciones: verbigracia: familia, clubes deportivos, círculo de amigos, entre otras posibilidades. Por otro lado se verifica a menudo que los adolescentes son sometidos a presión permanente para que tenga éxito en su rendimiento escolar o, en fin, para que sea exitoso en sus actividades<sup>82</sup>. Olweus denomina como “víctimas provocadoras” a estos individuos o grupos, “que se caracterizan por una “combinación de modelos de ansiedad y de reacción agresiva” (1998: 52).

A continuación, detallamos una serie de signos o hechos que nos pueden ayudar a la detección temprana de posibles víctimas:

---

<sup>82</sup> Un ejemplo de presión por parte de los padres, puede verificarse en diversos centros educativos, al momento de designar abanderados y escoltas de la bandera. Llegaron, en algunos casos, a agresiones verbales y hasta físicas hacia el equipo de gestión directiva, en especial al director/a.

- La relación de los alumnos/as en los pasillos y en el patio. Los peores momentos se sufren cuando los profesores no están presentes. Puede ayudar la instalación de cámaras de televisión. Reconocemos que esta opción está muy debatida y cuestionada.

- Las "pintadas" en las puertas de baños y paredes (qué nombres aparecen habitualmente).

- La no participación habitual en salidas de grupo.

- Las risas o abucheos repetidos en clase contra determinados alumnos o alumnas.

- Las faltas continuadas a clase, ya que pueden indicar que no quieren acudir a clase por miedo.

- Estar atentos a los alumnos que sean diferentes, por su forma de ser o aspecto físico.

- Atender al educando cuando de forma insistente se queja de ser insultado, agredido, burlado...

- Si comenta que le roban sus cosas en el colegio o si cada día explica que pierde su material escolar.

- Investigar los cambios inexplicables de estados de ánimo: tristeza, aislamiento personal del alumno o alumna, aparición de comportamientos no habituales, cambios en su actitud, poco comunicativo, lágrimas o depresión sin motivo aparente...

- Escasas o nulas relaciones con los compañeros y compañeras.

- Evidencias físicas de violencia y de difícil explicación: moratones, cortaduras o rasguños cuyo origen el niño no alcanza a explicar; ropa rasgada o estropeada, objetos dañados o que no aparecen...

- Quejas somáticas constantes del alumno: dolores de cabeza, de estómago o de otro tipo cuya causa no está clara. Accesos de rabia extraños.

- Variaciones del rendimiento escolar, con pérdida de concentración y aumento del fracaso.

- Quejas de los padres, que dicen que no quiere ir al colegio.

(<http://www.universia.es/consejos-educadores-ninos-sufren-bullying/bullying/at/1121983>)

El equipo de gestión directiva y el colectivo docente deberán planificar estrategias de ayuda a los alumnos que padecen episodios de *bullying*. De acuerdo a las posibilidades de la institución se podrá recurrir a profesionales: Psicólogos, Psicopedagogos, Psiquiatras, entre otros recursos. El aporte de un gabinete interdisciplinar sería, a nuestro entender, lo óptimo para asistir a la/ víctima/s.

### 7.7.6.5 Clima institucional

La escuela es la confrontación construida con la alteridad. La organización del descubrimiento de que existe “algo” en otra parte. Un descubrimiento harto difícil, ya que la propensión de cada uno a reducir el mundo a su universo personal es muy grande. Philippe Meirieu, Carta a un joven profesor.

El lenguaje es (...), un caso de referencia conjunta de nuestra propia acción y la de otro a una situación común. De aquí su significación insustituible como un medio de dirección social.  
John Dewey, Educación y Democracia

Entendemos por clima institucional (o escolar) al constructo que dice relación a las diversas condiciones no solo organizativas, sino también a la cultura de las escuelas, o sea: cómo cada centro educativo es percibido por la comunidad de inserción. Va de suyo que este aspecto incide sobre las actitudes de todos los implicados. Importa, por tanto, analizar las características psicosociales de cada escuela determinadas por factores estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos (Cerezo, 2006).

El efecto del clima escolar a la hora de evaluar incidencia en casos de acoso entre pares, hace que este aspecto se considere importante: lograr una convivencia saludable por parte de los diversos actores involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje debe constituir una preocupación básica para el diseño de intervenciones en pos de minorar los episodios de violencia, y de acoso entre pares. Esto conlleva y exige modificar las condiciones referidas a la organización en general, y en particular a los sistemas de comunicación, al sistema de relaciones vinculares entre profesores, directivos, padres/madres, educandos y en fin, todo aquello consiste en crear condiciones para lograr un talante o tono ambiental. De especial acento en el caso de nuestro trabajo iluminar las variables socioafectivas diferenciales entre los implicados en conflictos de hostigamiento entre pares. (Rodríguez Garrán, 2004. Disponible en: <https://docplayer.es/13410640-Issn-1696-7208-revista-numero-7-volumen-3-de-marzo-de-2004-el-clima-escolar-noelia-rodriguez-garran.html>).

Apelando a la posición de Jacques Derrida, filósofo francés conocido a nivel popular por su desarrollo de un análisis semiótico conocido como deconstrucción nos ilumina en torno

a este tema cuando expresa : este encadenamiento, este tejido (social, en nuestro caso escolar), es el texto que no se produce a no ser en la transformación de otro texto. (Derrida, 2014)<sup>83</sup>

Se trata de explorar y proponer nuevos significantes para viejos discursos. En otras palabras: promover nuevos dispositivos con la condición de que la escuela pueda y quiera pensarse, en contexto de la ‘nueva sociedad de la información’, teniendo como telón de fondo y de amalgama necesaria a la didáctica como punto de articulación multidisciplinar de modo que el docente pueda encontrar sentido a su tarea cotidiana. (Socolovski, 2014). Postulamos la necesidad, nuevamente, de la dirección de centro en comunión con los docentes, conduzcan un proyecto, previamente debatido democráticamente y no adherido tácitamente, por inercia y pereza pedagógica. Se contribuirá así a la construcción de otredad, trabajando desde la aceptación de la diversidad. El anclaje será siempre el concurso de aportes de diversos autores de las ciencias sociales, recuperando el sentido profundo de la paideia (παιδεία), para lo cual será menester reorganizar espacios, establecer tiempos, modificar viejos esquemas evaluatorios, produciendo en fin, como ya quedó dicho la producción de nuevas subjetividades.

Intentaremos en este tramo de nuestro trabajo, mirar la escuela<sup>84</sup>. Más precisamente el propósito de analizar una escuela: “cada escuela es un caso”, tiene “su propia cultura, unas características peculiares” que la distinguen y diferencian (Viñao, 2006:80). Nos interesa captar en primer término, lo común (Cornu, 2010: 133) y los cambios institucionales y organizacionales que se producen en la actualidad en escuelas e institutos. El binomio tradición y cambio nos resulta particularmente atractivo para investigar. Asimismo, nos proponemos analizar el acto de pasaje que representa la transmisión, de una generación a otra, escudriñando en los intersticios que nos sumerjan en el rol fascinante de investigar el hoy educativo.

Comenzaremos diciendo que *el cambio* marca el carácter distintivo de los últimos años en el mundo y, por ende, también en nuestro país. Esta realidad epocal no es ajena a la educación, y en modo especial a la escuela. En educación, como en toda realidad social

---

<sup>83</sup> Posições <https://www.estantevirtual.com.br/livros/jacques-derrida/posicoes/3944936391> . 2001, Posiciones, Editorial Auténtica. Otra edición: 2014, Posiciones, España, Editorial Pretexto, ISBN: 978-84-15576-93-8. EAN: 9788415576938, Recuperable en:[https://www.todostuslibros.com/libros/posiciones\\_978-84-15576-93-8#synopsis](https://www.todostuslibros.com/libros/posiciones_978-84-15576-93-8#synopsis).

<sup>84</sup> Se retoman en los próximos párrafos conceptos trabajados en diversos seminarios dentro de la formación permanente del plan del Doctorado, en particular el dictado por la Dra. Sandra Nicastro: “Revisitar la escuela”. Y Prof. Violeta Guyot: Modelo complejo de las prácticas del conocimiento (Cfr.: Avanzini, 2016).



organizada, se experimentan cambios que podríamos llamar naturales, que suceden de un modo aleatorio.

Sin desconocerlos, podemos establecer otro segundo grupo de cambios: responden a las características de cada institución y suponen un adecuado diagnóstico, la identificación y seguimiento de procedimientos que posibiliten planificar intervenciones posibles de realizar con el concurso de los diversos actores educativos. No basta ya con transmitir determinados contenidos curriculares, ya que la institución educativa actual “se enfrenta a demandas que la exceden en su posibilidad de respuesta, que cotidianamente atraviesan sus puertas” (Gómez, 2012: 27 -28).

La escuela, considerada como la institución que simboliza y materializa la realidad educativa, es receptora de los cambios sociales, pero no menos importante, debe ser promotora de cambios. En otras palabras, sería concebir una escuela como actividad problematizadora, más que problematizada.

La *institución* en tanto regularidad cultural, remite a la *organización* que refiere “a un sistema cuyos aspectos técnicos y socioculturales (...) integrados entre sí en función de una meta o propósito” (Azzerboni y Harf, 2017: 14). Podemos afirmar que nuestro intento al diferenciar ambos constructos se debe simplemente a la necesidad de un comprender y explicar la escuela de modo operativo, pero hemos de dejar claro desde el inicio, que ambos aspectos son complementarios, interdependientes y necesarios para poder evaluarla. En efecto: “el nudo central del análisis institucional no se encuentra en dilucidar los contenidos aparentemente ocultos de las instituciones y las organizaciones sino, más bien, en advertir aquello que se produce entre unas y otras” (Aleu, en Nicastro, 2017: 11).

En relación a la función de la escuela, o sea: ¿Qué se enseña y se aprende en la escuela?, entre las múltiples respuestas, parafraseamos a Emilio Tenti Fanfani (1993) cuando expresa que consiste en dotar a todos los individuos de una sociedad, de aquel conjunto mínimo de saberes objetivados, codificados, aptos para formar al sujeto capaz de apropiarse por sí mismo del capital cultural acumulado (en Azzerboni y Harf, 2017: 19).

Podemos distinguir la realidad de instituciones abiertas e instituciones cerradas. O de sistemas abiertos o cerrados. En este segundo caso conviene preguntarnos en torno al porqué de la resistencia a los cambios, que imposibilitan crecer, aprender e interactuar con el medio externo de manera positiva. Dichos sistemas suelen ampararse en una idea de conservación de rutinas (“siempre ha sido así”), equilibrio, de estabilidad y en definitiva de un temor a la pérdida de autoridad de sus miembros. Ahora bien, los sistemas están protagonizados por personas

portadoras de sentimientos, deseos, metas profesionales, que poseen una historia, una cosmovisión, un modo de relacionarse, entre otros condicionantes.

Creemos que esta coyuntura que nos marca desde lo sanitario, a nivel mundial y, por ende, nacional y jurisdiccional, invita y compele a cambios escolares que será menester implementar. A modo de ejemplo: desde la escuela se debe plantear ineludiblemente, la utilización de las TIC como medio o recurso, a efectos de favorecer:

- La estimulación de la creatividad.
- La experimentación y manipulación.
- El trabajo en grupo promoviendo la socialización.
- La curiosidad y espíritu de investigación.
- Y en todo el proceso: respetar el ritmo de aprendizaje de los educandos.

Como conclusión al apartado opinamos que las TIC en educación permiten el desarrollo de competencias en el procesamiento y manejo de la información, de hardware y software entre otras, desde diversas áreas del conocimiento, y en el contexto de generaciones de niños/niñas a los cuales les agrada la virtualidad por diversos motivos y son ellos mismos quienes nos demandan estos cambios.

#### **7.7.7.6 Conclusión del apartado**

Constatamos en base a lo reflexionado en el presente trabajo que las fronteras de la escuela se han hecho progresivamente permeables a lógicas y códigos de violencia y dominación presentes en la sociedad actual, coadyuvando a la naturalización del fenómeno. Todo comportamiento violento no puede ser reducido a las características individuales del binomio agresor – agredido, ya sea en los intentos de explicación como tampoco en la búsqueda de estrategias superadoras. Así, las miradas individualistas – o simplistas - deben ser puestas en entredicho en la medida en que estos fenómenos producen efectos institucionales y sociales significativos.

Una mirada más abarcativa por parte de los actores escolares adultos permitirá enriquecer las claves de lectura del conflicto, y consecuentemente desarrollar planes de inclusión basados en nuevos paradigmas resultantes de una reflexión epistemológica en relación a las prácticas docentes. Privilegiar la discusión epistemológica como “un nudo significativo que permitiría reconocer el estatuto de los problemas que nos preocupan”. (Guyot, V., s/f.: 20)

La escuela como espacio simbólico y aún como mito, supuso en el ámbito social, una función reguladora de conductas y de homogenización de los sujetos que aprenden. Así, se exagera ese rol institucional “normalizador” en detrimento del respeto por el educando. Al decir de Rodolfo Kusch, “este símbolo tiene su razón de ser en la indigencia del sujeto” (1980: 5). El sujeto a educar es, por tanto, desubjetivado. Y si a esto añadimos en este episodio un ejercicio de poder a través de la violencia, el educando es deconstituido como tal.

La escuela debe proponerse como propósito el “formar subjetividades cuyas prácticas sociales construyan y sostengan un sistema de vida democrático respetuoso de la dignidad del hombre, de la libertad y de las diversas formas de racionalidad que se despliegan en la multiplicidad de manifestaciones culturales”, promoviendo “el sentido crítico acerca de la verdad (...) acompañada de una exigencia de pensar y actuar cotidianamente en vistas al logro de una comunidad capaz de crear un universo ético, basado en el respeto, la justicia y la solidaridad. (Guyot, s/f: 16).

En fin: la práctica docente debe situarse en el centro de la vida cotidiana de la escuela, esforzándonos no solo para no contribuir a los procesos de desubjetivación y alienación cultural, sino más bien abrirse al desafío de resubjetivizar al adolescente, estimulando su espíritu crítico, habilitando senderos para itinerarios situados en pos de trayectorias logradas, con una mirada del docente que habilite la palabra, que haga lugar, generando la escucha... en la certeza que en la realización del educando radicará también nuestra propia razón de ser como formadores.

## **7.8 Crisis de identidad adolescente.**

“Y si es un miedo el que queréis disipar,  
la sede de ese miedo está en vuestro corazón y no en la mano del ser temido”.

Khalil Gibran, El Profeta.

“La identidad es el otro nombre de la alteridad”,  
Graciela Frigerio (2003: 1).

El propósito del presente apartado es analizar la crisis de identidad del adolescente del siglo XXI, aportando ideas desde el pensamiento de Paul Ricoeur para la construcción del sí mismo, para en una tercera parte intentar una articulación posible entre la escuela y la construcción de identidad o de resubjetivación.

Podemos definir identidad (derivada del latín *'identitas'*) como el conjunto de rasgos propios de un individuo o de una comunidad. Estos rasgos caracterizan al sujeto frente al otro o a los otros (pcient.uner.edu.ar). También advertimos que la identidad es la conciencia que una persona tiene de sí misma y que la convierte en alguien distinto a los demás. Algunas de estas características son hereditarias, pero el entorno ejerce una gran influencia en la especificidad de cada sujeto. (Avanzini, 2020: 20, disponible en: (pcient.uner.edu.ar). Los jóvenes estudiantes de nuestros institutos, expresan la frase: “estoy buscando mi propia identidad” o, aún más a menudo, “Sentí que perdí mi identidad, cuando acepté este trabajo – o este estudio - que no es de mi agrado” o “este colegio no me gusta, no tiene nada que ver conmigo”<sup>85</sup>. La identidad resulta de la vinculación de tres formas de integración: la espacial, la temporal y la social. De su efectiva interrelación surge el autoconcepto, es decir el conjunto de características que constituyen la imagen que un sujeto tiene de sí mismo. En este constructo intervienen tanto la autoconciencia y de modo fundamental, la autoestima.

Analicemos la categoría identidad que se constituyó desde la década de los noventa del siglo pasado, uno de los aspectos primordiales y unificadores de las ciencias sociales. Aún permanece como foco de interés para antropólogos, filósofos, politólogos y por supuesto; los sociólogos (Jenkins, 2004, en Avanzini, 2020, página 21, disponible en: (pcient.uner.edu.ar). En esta línea de reflexión la identidad es la comprensión personal de quienes somos y quienes son los demás y, a la vez, la intelección que los demás tienen de sí y de los demás, incluido nosotros. Esta permanente interpelación recíproca es lo que constituye la trama social siempre cambiante, resultante de acuerdos y disensos, y fundamentalmente en negociación pcient.uner.edu.ar permanente.

Para lograr esa identidad de la que hablamos el individuo, inmerso en el territorio escolar, intentar una narrativa personal que le permita comprenderse a sí mismo y por ende, de relaciones intra y extraescolares. La identidad del yo se encuentra modeladas por las instituciones de la modernidad (Giddens, 1995) y más recientemente de la postmodernidad. Podemos avanzar en la deliberación afirmando que, por un lado verificamos la aparición de nuevos mecanismos de identidad del yo, modelados por las instituciones actuales y que a la vez son modificadas por los propios individuos. En efecto: el yo no es una entidad pasiva determinada por influjos externos, sino que las personas a la vez que forjan sus identidades, influyen en los cambios sociales cuyas consecuencias son universales.

---

<sup>85</sup> Fuente: Bitácora.

En torno a lo expresado, Claude Dubar afirma que la crisis de identidad es una manera de expresión “de un conjunto de procesos de interacción y su momento histórico”. Las sociedades modernas destruyen constantemente “las antiguas formas sociales ‘comunitarias’ para reemplazarlas por formas sociales nuevas” que podemos llamar con Weber, “societarias” (2002: 249).

Veamos ahora en particular la situación de nuestros sujetos de educación.

### **7.8.1 Adolescentes en crisis**

Vivimos en un mundo donde el funeral importa más que el muerto,  
la boda más que el amor y el físico más que el intelecto.  
Vivimos en la cultura del envase, que desprecia el contenido.  
Eduardo Galeano.

Si bien la antropología ha demostrado que la violencia no es un fenómeno nuevo para el hombre, y habiendo ya establecido el ingreso de la violencia social a nuestras escuelas, consideramos qué este puede ser analizado con el enfoque que permita vislumbrar qué genera y que moviliza en el amplio mundo de los intercambios sociales (Previtali, en Míguez, 2008: 147- 169). Es importante incluir la definición de violencia simbólica o institucional (Bourdieu y Passeron (1979) como aquellos actos que “lesionan la integridad cultural de un actor individual o colectivo, y que tienen como procedimientos prototípicos la discriminación, la estigmatización, o la degradación de lo diferente por motivos infundados o arbitrarios” (Míguez, 2006: 10). En el mismo sentido Heritier llama violencia a “toda restricción de naturaleza física o psíquica susceptible de conllevar al terror, el desplazamiento, la infelicidad, el sufrimiento o la muerte de un ser animado” (1996: 3).

Amén de lo expresado, advertimos que el adolescente experimenta en muchos casos, dificultades para encontrarse consigo mismo, transitar la escuela, y a futuro vislumbrar escollos al momento de elegir entre el mundo del trabajo o para la continuidad de estudios para lo cual, idealmente debe preparar el Nivel Secundario. Podemos etiquetarlo como crisis de identidad advertible en los dos centros educativos analizados, en donde notamos en los educandos signos de desasosiego, insatisfacción para demostrarse independientes y con la adquisición de un recorte de rol determinado en la sociedad. Esta etapa ha perdido la característica de transitoriedad (Castells, 2009). En realidad, el joven comprueba que no encaja en ninguno de los dos mundos, intentando resolver cantidades de problemas y, como ya expresamos,

intentando ubicación en tiempo y espacio, es decir: buscando su identidad navegando entre la niñez perdida y una aún no lograda vida de adulto (Aberastury y Knobel).

Los ritos de pasaje propios de la cultura juvenil, que marcan el tránsito a la vida adulta, o a la madurez, han ido disolviéndose, siendo cada vez más inespecíficos, caracterizados por la impronta del grupo de iguales y por una profunda resistencia a la tradición o a lo ya instituido. En verdad, la transición juventud – madurez nunca ha sido fácil, pero ahora aparece como más difícil aún, entre los jóvenes entre 18 y 30 años, ya que se prolonga el “salir del nido” o sea dejar la casa familiar, acabar los estudios obligatorios, encontrar trabajo, independizarse... en definitiva podemos corroborar con diversos emergentes que nuestros jóvenes viven o sufren una crisis en esta edad dilatada, indefinida, con incorporaciones laborales, de estudios superiores y de especialización demasiado tardías (Castells, 2009). Las modas y los mitos efímeros cobran un valor inusitado. La mutación permanente del lenguaje es como otra marca o signo típico de la juventud actual.

Inmersos en un mundo digitalizado el adolescente requiere cada vez más de cybertintermediarios tecnificando así sus vínculos interpersonales. “En una sociedad de la comunicación y de la información, parece natural buscar relaciones en Internet. (...) La soledad no siempre se percibe como tal, porque puede quedar enmascarada...” (Hirigoyen, 2008, p. 109). Así: “el proceso de formación y ejercicio de las relaciones de poder se transforma radicalmente en el contexto del auge de las redes digitales de comunicación globales y se erige en el sistema de procesamiento de símbolos fundamentales en nuestra época” (Castells, 2009, pp. 24 -25). Esto implica una suerte de inclusión en un mundo digitalizado a través, como ya dijimos, de “cybertintermediarios”, tecnificándose y virtualizando los vínculos personales.

Si apuntamos a la sociedad vemos que los países desarrollados han construido un mundo en donde sus habitantes viven obsesionados por la perfección, por evitar el paso del tiempo y por la cosificación del sujeto. Asistimos a una cultura en donde la autenticidad es reemplazada por la copia, creando en verdad un sustituto de la realidad. Es lo que Jean Baudrillard<sup>86</sup> (1987) ha identificado como hiperrealidad. Insiste en que la ficción supera la realidad y afirma que no existe la construcción de sentido independiente. En su ensayo sobre los simulacros<sup>87</sup>, el autor recuerda un cuento de Jorge Luis Borges sobre un mapa, es decir una representación tan

---

<sup>86</sup> Por sus puntos de vista subjetivos y deliberadamente polémicos fue considerado un abanderado de la idea de la llamada posmodernidad, nueva etapa histórico-social surgida al calor del neoliberalismo y la caída del muro de Berlín.

Traducido al español como “Cultura y simulacro”, (1978), Barcelona, editorial Kairós.

detallada que hace emerger al mapa por encima del territorio real. Con base en este relato señala que la era postmoderna se ha quedado con el mapa, relegando el territorio. La hiperrealidad hace desaparecer la división entre realidad e imaginario. Los simuladores buscan hacer que toda la realidad coincida con un modelo de simulación. El colofón resultante es que lo real ya no lo es. Se extingue bajo el espejismo de lo virtual, y solo quedan los simulacros. En efecto, las masas simulan tener lo que no tienen y ser lo que no son; mientras que las mayorías silenciosas disimulan en ser individuos y se camuflan en masas. El autor nos habla de lo *dividual*, entendiendo por tal al individuo fragmentado tras la pérdida de referentes sociales y sobre todo del sentido de pertenencia.

Volviendo a la realidad del adolescente sujeto de educación, vemos que el reloj biológico cede al cronómetro social. Los vínculos interpersonales se debilitan, aunque enmascarados en afirmaciones de efímera felicidad, refugiados frecuentemente en el ocio hedonista de fin de semana, con un enclave importante en el alcohol y la droga. Los anclajes o sistemas referenciales que se necesitan para transitar el pasaje aludido de jóvenes a adultos, se encuentran deslegitimados (familia, escuela, grupos de pertenencia y referencia, medios de comunicaciones, etc.), de modo que el poder socializador está puesto en sospecha o entredicho y las certidumbres o apoyos de otrora, desmoronan con su correlato de agudización de las crisis mencionadas (Cfr.: Avanzini, 2020).

El joven contemporáneo permanece en un escenario de conflicto, o tierra de nadie que lo hace angustiarse hasta protagonizar intentos de autoagresión o incluso de atentados contra la propia vida; o bien se adapta haciendo uso de mecanismos distractores, de los cuales se etiquetaron al menos dos, que analizaremos a continuación, a modo de ejemplos:

El síndrome de “Alicia” o también llamado el mal del desánimo que dice relación a aquellos jóvenes que quieren madurar, lo expresan, pero que viven en ‘tiempos de espera’ como púberes sociales. Se alude al individuo que, al modo de la protagonista del País de las Maravillas intenta salir, pero se encuentra inmersa en un laberinto donde los caminos no conducen a ninguna parte. El post adolescente se siente en un cuerpo social de púber mientras tiene un cuerpo físico de adulto.

Se describe, además, el síntoma “Peter Pan”: son aquellos jóvenes que no quieren madurar y vivir como adultos. Los aquí etiquetados son frecuentemente tildados de acomodaticios o ambivalentes, que suelen recrear un mundo de ilusiones, como en el cuento, en que los fulgores ficcionales no parecen tener fin. Intentan detener el tiempo, de modo que expresan querer permanecer en un estadio de perenne adolescencia autoimpuesta.

Concomitantemente experimentan la paradoja de insatisfacción profunda que conlleva el reemplazo del tiempo natural por el ficcional, del cual terminan cautivos.

### 7.8.2 La realidad epocal en relación a los adolescentes

Las modas, los ídolos que se erigen tales por la música que “aceptan todos”, y en fin... los mitos efímeros cobran un valor inusitado. Esto se remarca sobre todo en lo que hemos podido observar en el ocio juvenil de fin de semana, como ya quedó dicho, en donde el alcoholismo y la droga producen efectos deletéreos entre los grupos de referencia. Abordaremos después la posible y deseable articulación de la escuela con la resubjetivación que como institución debe proponer e intentar.

Pensamos que esa realidad no es la ideal, y que la evolución del pensamiento en torno a este tema es saludable, pero a la vez advertimos que la posmodernidad dota a la apropiación e intercambio de bienes culturales de un potencial de hiperlógica que es capaz de ocasionar toxicidades. Maximizar el consumo o seguir la lógica del mercado puede llegar a fragmentar el ser del educando, consigo mismo y con las relaciones de la comunidad de inserción, en relación a los educandos en el Siglo XXI. Acordamos con Baudrillard (1978) que el hiperrealismo marca el fin de la representación. Así, el mundo virtual reemplaza al real.

Se registró un cambio respecto a la familia, la escuela y demás instituciones donde, antaño, lo prescripto cobraba dimensión de cuasi dogmatismo, no se sometían a debate. Escenario que Zygmunt Bauman identifica como modernidad líquida (2003,2007). Advertimos en nuestros educandos inestabilidad emocional, que le hacen pensar nuevamente: ¿Quién soy? Y ¿Cuál será mi futuro? ¿Lograré finalmente concretar relaciones interpersonales maduras? Piera Aulagnier<sup>88</sup> (2016) marca la importancia del Yo y su realidad, y señala “las consecuencias de esta interdependencia de los Yo” (Pág. 108). La autora señala la necesidad de escindir la

---

<sup>88</sup> Piera Spairani, nacida en Egipto, luego estudio Medicina en Italia, y casó con un francés; Aulagnier, de quien adoptó el apellido y con quien tuvo un hijo. Luego se separó y entre 1955-1961 se analizó con Jacques Lacan. Entre 1963 – 64 fue incorporada por el maestro en la Escuela Freudiana de Paris. Por disidencias ulteriores, Piera renuncia a la Escuela, fundando el llamado Cuarto Grupo, junto a François Perrier y Jean Paul Valabrega. También integró el nuevo grupo Cornelius Castoriadis, filósofo y analista de origen griego quien, al momento de la constitución, era nuevo esposo de Aulagnier. La edición de Paidós, (2016) recoge conferencias y Seminarios de la autora en Sainte Anne, en diversos años.



relación diádica con la madre y afirma “a falta de poder atribuirse, y por ende de poder pensar este atributo de no – identidad, no habría Yo” (109). Y agrega:

¿A través de que vía indirecta, de que artificio, se produce este encuentro – reconocimiento – catectización – entre el Yo y la realidad? Responderé que este encuentro fundamental para el devenir psíquico se apunala y se instrumenta gracias al encuentro entre el Yo y esos dos objetos muy particulares que son su *cuerpo propio* y el *Yo del otro* (Aulagnier, 2016: 109, cursivas en el original)<sup>89</sup>

En el siguiente ítem trataremos de re-pensar lo ya expuesto a la luz del pensamiento de la hermenéutica de Paul Ricoeur, que resulta una propuesta intermedia de las tesis de un fundamento ontológico último de lo real y la relativización actual que, disolviendo sentidos, pretende la negación de toda identidad y sobre todo de la posibilidad de asunción de valores éticos.

### 7.8.3 El aporte de Paul Ricoeur

Advertimos que el adolescente de nuestras instituciones escolares, emprende empeñosamente la tarea de lograr su identidad, el deseo de mismidad; ser uno mismo y a la vez lo que le permite diferenciarse de los demás. Es un período caracterizado por la progresiva independencia del control paterno / materno y una inmersión en un campo agónico en que todo el grupo de iguales confronta en variados aspectos de la cotidianeidad escolar (<https://www.ecured.cu> › Identidad\_en\_la\_adolescencia, Aberastury y Knobel, 2004)

En función de esto es que recurrimos a Paul Ricoeur para fundamentar filosóficamente nuestra investigación, ya que los estudios de la identidad son proverbiales en el pensamiento de este autor y nos desafían para comprobar si pueden reconocerse determinadas perspectivas epistemológicas que den respuestas posibles para una intervención fundada en torno al tema en cuestión. Acordamos con Néspolo en que: “Quizá no sea errado pensar el problema de la identidad narrativa como el punto nodal de la filosofía de Paul Ricoeur, puesto que sólo desde allí es posible comprender cabalmente las implicancias en lo referente a la subjetividad que este pensamiento despliega” (2007: 1 Disponible en:

---

<sup>89</sup> Conviene recuperar aquí lo desarrollado en: El adolescente visto desde la psicología del desarrollo, página 62 del presente trabajo.

[https://www.researchgate.net/publication/28209242\\_El\\_problema\\_de\\_la\\_identidad\\_narrativa\\_en\\_la\\_filosofa\\_de\\_Paul\\_Ricoeur](https://www.researchgate.net/publication/28209242_El_problema_de_la_identidad_narrativa_en_la_filosofa_de_Paul_Ricoeur)).

En efecto sus propuestas en torno a la identidad permiten apreciar el distanciamiento tanto de las filosofías del Cogito (Descartes, Kant, Husserl) como de las críticas de raigambre Nietzscheanas y de los representantes posteriores como por ejemplo del posestructuralismo francés. En *Sí mismo como otro* (1996) dicha problemática resulta planteada de modo complejo, a partir de la puesta en relación de una teoría del lenguaje, otra de la acción, anudadas a una ética y una moral definidas, todo lo cual permite sostener una hermenéutica única, situada desde una reflexión existencial que la hacen sumamente atractiva (Avanzini, 2020: 23).

#### **7.8.4 En torno al Cogito cartesiano**

Respecto del planteo en torno al pensamiento de René Descartes (1596 – 1650), el autor nos dice que: “El Cogito no tiene ninguna significación filosófica fuerte si su posición no lleva implícita una ambición de fundamento último, postrero” (Ricoeur, 1996, XV). Por tanto, “la hermenéutica del sí se encuentra a igual distancia de la apología del Cogito que de su abandono”. Podemos advertir las dificultades que conllevan las filosofías del sujeto que oscilan en un ritmo alternante de sobreestimación y subestimación. Al esgrimir Descartes la duda en carácter hiperbólico se puede leer que la radicalidad del proyecto reduce el principio a mera doxa (δόξα), relativizando así fácticamente su condición de fundamento (ἐπιστήμη). Como sabemos el autor forja la hipótesis de un genio maligno que induce a error todas las afirmaciones esgrimidas previamente. (Ricoeur, 1996: XVI, nota al pie). En definitiva “el yo que conduce a la duda (...) es tan metafísico e hiperbólico como la misma duda lo es respecto a todos sus contenidos. En verdad, no es nadie”. El parámetro no tenido en cuenta en las filosofías del sujeto es, también, la mediación del lenguaje: “(...) la filosofía de la subjetividad ha hecho enteramente abstracción de la mediación lingüística que transmite sobre el “yo soy” y el “yo pienso” (Ricoeur, 1996: XXIII)

En este análisis de la filosofía cartesiana ya podemos afirmar – con el autor – que el “yo” se ha convertido en a-histórico a la vez que portador de una verdad inmediata, sin proyectualidad. En la afirmación misma: “Cogito, ergo sum”; el sum = existo, remite a un presente que pierde relación con el pasado y el futuro, es decir con la historicidad. Ricoeur llama a esta entidad: “Una subjetividad sin anclajes” (1996, p. XIX).

### **7.8.5 Posición de Ricoeur respecto de Nietzsche y sucesores**

Abordaremos ahora lo que Ricoeur llama “el cogito quebrado”: tal el título en la que el autor aborda un análisis del “opponente privilegiado de Descartes” (Op. Cit., p. XXIII) es decir; Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900). Es que las filosofías del cogito desconocen una de los fundamentos primordiales de la hermenéutica: la temporalidad. Esto le permite a nuestro autor abordar este polo opuesto, con el reparo y cuidado de no disolver la identidad del sujeto en la pura temporalidad impersonal. Cabe aclarar que con estas posturas también mantendrá una distancia crítica.

Nietzsche saca a relucir estrategias retóricas ocultas, olvidadas e incluso rechazadas en nombre de la inmediatez de la reflexión. Los tropos – metáfora, sinécdoque, metonimia – no son adornos sobreañadidos sino resultan “inherentes al funcionamiento más primitivo del lenguaje”. La metáfora aparece privilegiada entre los tropos, ya que “está clarificada entre las figuras del discurso en una sola palabra y definida como un tropo por semejanza; en tanto figura consiste en un desplazamiento y en una extensión del sentido de las palabras; su explicación proviene de una teoría de la sustitución” (Ricoeur, 1977, p. 5) La metáfora desarrolla un poder de reorganizar la visión de las cosas, ampliando lo que podría transferirse como “predicado aislado funcionando en oposición con otro”, por ejemplo “cuando hablamos de la sonoridad de una pintura, estamos haciendo incursionar un “reino entero en un territorio extranjero” (p. 352). Tal vez, y solo tal vez, podamos inferir aquí la génesis de la inclusión del sujeto en una urdimbre, en una trama.

### **7.8.6 Hacia una hermenéutica del sí**

“Soñamos narrativamente (...) recordamos, anticipamos, esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos, planeamos, revisamos, criticamos, construimos, murmuramos, aprendemos, odiamos y amamos argumentando narrativamente (Hardy, 1987: 211)

Como ya puntualizamos para Ricoeur “... la hermenéutica del sí se encuentra a igual distancia de la apología del cogito que de su abandono”, a la vez que toma distancia de la relativización llevada al extremo de la negación de toda identidad y una falta de responsabilidad ética. Así, “el yo del yo pienso parece, alternativamente, exaltado en exceso al rango de verdad

primera” o por el contrario “rebajado al rango de ilusión” (1996, p. XV). De modo que, para este autor se impone una toma de posición respecto de la hermenéutica del sí, para lograr una hermenéutica del sujeto. En efecto, el pensamiento y la reflexión descubren, paulatinamente, la necesidad de pasar de una hermenéutica del texto a una hermenéutica de la acción, en donde el sujeto se va develando en un sentido más profundo que el de un mero sujeto gramatical sin la consideración ética propia del actuar humano (Bonyuan, 2009-2010, p. 3)

Ricoeur concluye que el “yo” de las filosofías del sujeto *es atopos*, “es decir sin lugar asegurado en el discurso” (1996, p. XXVIII). De aquí surge la demanda de una hermenéutica del sí, que ocupe un lugar epistémico situado más allá de la alternativa ya analizada del Cogito y Anti – Cogito. Los tres rasgos principales de este camino de profundización serán: el rodeo de la reflexión mediante el análisis, la dialéctica de la ipseidad y de la mismidad (asumidos en una relación dialéctica) y finalmente: de la ipseidad y de la alteridad<sup>90</sup>. El autor propone creativamente la introducción de la pregunta ¿quién? Y a la respuesta –sí, surgen cuatro maneras de interrogar: ¿quién habla?, ¿quién actúa?, ¿quién se narra? Y ¿quién es el sujeto moral de imputación? (Ricoeur, 1996, p. XXIX)<sup>91</sup> (Analizado en: Avanzini, 2020: 23)

El rodeo de la filosofía analítica deriva “en dos cuestiones gemelas: ¿de quién hablamos cuando designamos según el modo referencial a la persona como distinta de las cosas? Y ¿quién habla designándose a sí mismo como locutor (¿Que dirige la palabra a un interlocutor?” (1996, p. XXX). En cuanto a mismidad e ipseidad nos dice Ricoeur (XIII) que la mismidad debe entenderse como núcleo de permanencia que abarca la identidad numérica y cualitativa garantizando la continuidad entre el primer y postrer estadio de lo que llamamos la misma cosa. Dicho con otras palabras, el concepto de mismidad puede pensarse como el código genético, las huellas digitales del hombre, o en el plano psicológico el carácter. Apela a la unicidad del ser y no a la condición que adquiere en el devenir, como sugiere en cambio el concepto de ipseidad, que dice relación a la conciencia reflexiva del sí mismo sometida a su condición temporal. Alude al mantenimiento del sí cuyo modelo es la promesa. “El segundo término de la dialéctica es el núcleo de la ipseidad, que contiene un acento reflexivo y se refiere a una

---

<sup>90</sup> La dialéctica de la ipseidad y de la alteridad despliega el análisis en donde el Sí se reconoce como siendo en la relación; superando la consideración del otro como opuesto, como una pura exterioridad, como en el caso de las filosofías del sujeto en donde el yo se opone al otro. (Bonyuan, *Ibidem*)

<sup>91</sup> En “Sí mismo como otro” se interrelacionan los niveles de Filosofía del lenguaje (estudios I y II), Filosofía de la acción (estudios III –IV), y la identidad personal (estudios V – VI), para alcanzar la pretensión ética de un sujeto cuya identidad fue desplegada narrativamente (estudios VII – VIII y IX). La dimensión política será abordada por el autor en: *Memoria, la historia y el olvido* (2004), y en *Los caminos del reconocimiento* (2005).

identidad conquistada a partir de la reflexividad y de la interpretación que el mismo sujeto hace de sí” (Zapata Díaz: 126).

Nos interesa resaltar la identidad personal, como identidad reflexiva, en un movimiento que, inscripto como filosofía de la acción, pivoteando entre dos polos de identidad: identidad *idem* (o sea “lo mismo) e identidad *ipse* (identidad que incluye la reflexividad). En la realidad de las instituciones educativas esto se verifica y ahondando en el análisis podemos establecer que en la práctica cotidiana ambos polos configuran una compleja trama o urdimbre que implica la propia filosofía de la acción; niveles de lenguaje, el habla, entre otras cuestiones. Respecto del habla recordamos lo dicho respecto de los juegos de lenguaje (Sprachspiele, en Wittgenstein, 2017) o de “artefectos verbales” (Negroni) propios de la idiosincrasia y costumbres del mundo de la vida (Habermas) que constituyen el entorno de la escuela.

De interés para nuestro emprendimiento señalamos además, que en primer lugar la identidad del educando se produce por la comprensión que este tiene de sí mismo, lo cual denota una auto –interpretación. El ejemplo que podemos aportar desde nuestra experiencia institucional y áulica consiste en analizar diacrónica y sincrónicamente el talante del ingresante a la escuela secundaria. Generalmente esgrime un relato para constituirse narrativamente. Luego al incluirse en ese mundo nuevo empieza a configurarse – aunque él /ella no lo noten – un desarrollo distinto: así podemos desentrañar el *éthos* como transformación y creatividad en el medio. Este *éthos* de la identidad narrativa consiste en describir, prescribir el sentido de la acción, horizonte que Ricoeur denomina *visée éthique* (visión ética). Así el sujeto de educación “al configurarse, refigurarse y prefigurarse en una suerte de metamorfosis narrativa o triple mimesis (...) se revela el *éthos* de la responsabilidad” (Zapata, 2009: 3).

Esto exige de la institución –escuela- una revisión constante de sus prácticas, rituales discursos, relatos ya que continúa, a nuestro juicio, instituyendo determinadas subjetividades a la vez que construye nuevos escenarios e imaginarios sociales. Tema no menor la organización general de centro, plasmados en Proyectos Educativos de Gestión (PEG) que socializado a los diversos actores, aliente la inclusión en los nuevos contextos sociales.

Ahora bien: ya establecimos que el aspecto que anuda o da completud a la relación de la teoría del lenguaje y por otro lado de la acción, es la ética y la moral definidas (Ricoeur, 1996). Lo propio de la ética consiste en orientar el actuar humano, para transformar el mundo en más amable y habitable. Por el contrario cuando ignoramos este importante aspecto pueden

ocurrir efectos no deseado. Nuestro autor lo expresa así “por primera vez en la historia de la humanidad hoy, somos capaces de acciones cuyos efectos peligrosos han alcanzado una dimensión cósmica”<sup>92</sup>. “La ética puede ser definida (...) como la relación de nuestro obrar con el mundo habitable, relación que es inmediatamente fuente de cuestionamientos éticos” (1991, p. 271-272. Citado por Zapata Díaz, 2008: 128)<sup>93</sup>.

### 7.8.7 El papel de la escuela en la construcción de identidad

“El carácter fundamental de la adolescencia es  
la inserción del individuo en la sociedad de los adultos”.  
Jean Piaget

Ante la realidad ya analizada nos preguntamos: ¿Qué podemos hacer como educadores para ayudar a la construcción de identidad? Ciertamente no hay recetas mágicas. No está dentro de las posibilidades del docente dar a los estudiantes un “futuro mejor” sin más, pero sí está a nuestro alcance luchar en el cotidiano de la escuela para que los jóvenes no caigan en el desánimo, en la depresión, en el hedonismo; aportando herramientas para que crezcan en el espíritu crítico ante la sociedad actual. Desde ese análisis construir conceptos, intervenciones posibles que nos ayuden colaborativamente a transitar y enmendar conflictos que aparecen en nuestros adolescentes y jóvenes.

Intentamos analizar heurísticamente en la institución escuela vinculada a la identidad narrativa de la que nos habla Paul Ricoeur. En busca de desvelar ese cometido, buceamos en la bibliografía de nuestro autor, quien en el volumen uno de sus escritos póstumos, y con el sugerente título de “La vida: un relato en busca de narrador”, (2009), nos interpela con un concepto tomado de la Poética de Aristóteles (1974), a saber: la “puesta en intriga” tomada del griego *mythos*, en la acepción posible de intriga o historia bien construida<sup>94</sup>. Asimismo, en Ricoeur, (1995 – 1996): I, cap. 2) la expresión “*mise en intrigue*” puede ser traducida como construcción de la trama. La escuela en este sentido, y por extensión, puede considerarse como un hogar, lugar de encuentro; en donde se conjuguen las identidades narrativas (tramas) de los

---

<sup>92</sup> Al respecto se puede enriquecer la reflexión desde la obra de Hans Jonas (1995), *El Principio de Responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*, Barcelona, Herder.

<sup>93</sup> La Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba organizó conversatorios sobre el “ecocidio”, al decir de Boaventura de Sousa Santos en su *Epistemología del sur*. Disponible en: <https://sociales.unc.edu.ar/content/ciclo-de-conversatorios-ecocidio-en-c-rdoba-luchas-y-horizontes-alternativos> .

<sup>94</sup> La otra acepción, más difundida, es la de fábula o historia imaginaria.

educandos, para lo cual debemos re –pensar la institución como síntesis de aceptación de identidades ipse, en la multiplicidad de avatares diarios, pero en un marco de organización de un conjunto de elementos heterogéneos (Avanzini, 2020).

Carlos Nino (1992, 2005) nos alerta respecto de la “anomia boba”, imperante en nuestra sociedad como emergente social después del gobierno de facto (1976 -1983); por ende se nos impone visitar la escuela (Nicastro, 2015, 2017). En términos ricoeurianos se trata como quedó expresado una sospecha, poner a la entidad en una criba, para lograr una suerte de *concordia discors*, en donde los elementos concordantes y discordantes coexistan en un campo agónico; tratando de potenciar las positivities para poder asumir una historia. McIntyre llama “patrones de excelencia” (*standards of excellence*); que permitan aplicación de reglas a situaciones diferentes (1981, citado por Ricoeur, 1996: 181). A resguardo de cualquier interpretación solipsista<sup>95</sup>, los “*standards*” deben pensarse como actividades cooperativas cuyas reglas pueden - ¿deben? – ser plasmadas en los AEC, como resultante. A través de la organización posibilitar componer la historia personal y colectiva de sus miembros: concebir la institución como una suerte de albergue, o posada en el tiempo, que haría consonancia con la identidad narrativa de la que hemos venido hablando. Ya el autor había establecido previamente las implicaciones éticas del relato al plantear la pregunta: “¿Cómo el componente narrativo de la comprensión de sí exige como complemento las determinaciones éticas propias de la imputación moral de la acción a su agente?” (1996, p. 166).

En el estudio séptimo de *Sí mismo como otro* (1996: 173 – 212) Ricoeur nos propone un itinerario para profundizar el tema del sí en relación con intencionalidad ética, para conducir a la imputación, o en nuestras propias palabras, a una ética de consenso, libertad y responsabilidad. Al respecto nos dice: “llamemos intencionalidad ética a la intencionalidad de la vida buena con y para otro en instituciones justas” (Pág.: 176). A continuación profundizamos cada uno de estos pasos.

---

<sup>95</sup> Solipsismo: Forma radical de subjetivismo según la cual solo existe aquello de lo que es consciente el propio yo. <https://dle.rae.es › solipsismo>

### 7.8.8 Tender a la vida buena

En este momento del análisis consideramos valiosa la reflexión del autor que establece un interjuego entre la teleología (Aristóteles) y la deontología (Kant). En relación a las instituciones escolares el tender a la vida buena involucrará, creemos, una primacía de la intencionalidad ética sobre la norma<sup>96</sup>. Esta tarea “consistirá en dar a la norma moral su justo lugar sin dejarle la última palabra” (Ricoeur, 1996, p. 176). Si bien se establecería en este paradigma una primacía de la ética sobre la moral, a la vez el autor establece la necesidad del objetivo ético de pasar por el tamiz de la norma, apelando, finalmente, a la legitimidad de recurso al objetivo ético, ante una situación de “atasco práctico” en situaciones aporéticas a la hora de afrontar hechos cotidianos de la vida de la institución escolar (Véase: Avanzini, 2020: 29).

Este primer paso del objetivo ético es – justamente- lo que Aristóteles denomina como “vida buena” o vivir –bien, o siguiendo a Proust<sup>97</sup>: “vida verdadera” (1996: 177).

Al interior de las escuelas en nuestra jurisdicción cordobesa, significó un paso importante la propuesta de construcción de Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) (Resolución Ministerial 149/10):

La construcción de Acuerdos Escolares de Convivencia, consiste en la revisión y renovación de la normativa vigente en la institución. (...) Tanto la ausencia como el exceso de las mismas interfiere el clima de trabajo escolar; ellas son necesarias porque establecen el encuadre de relación e intercambio entre todos los miembros de la comunidad educativa. Es necesario revisar periódicamente las normas, teniendo en cuenta que las mismas se sustentan en valores y promueven la construcción colectiva de la convivencia. Se sugiere que el proceso de actualización se realice cada tres años. Este proceso debe contar con la participación democrática de todos los actores

---

<sup>96</sup> El autor propone una distinción entre *ética* y *moral*, reconociendo dos herencias: “una herencia aristotélica, en la que la ética se caracteriza por su perspectiva teleológica, y otra kantiana en la que la moral se define por el carácter de obligación de la norma, por tanto, por un punto de vista deontológico” (174). Sin la pretensión de ignorar uno de los extremos, el autor concluye en que “se establecería entre las dos herencias una relación a la vez de subordinación y de complementariedad, reforzada, en definitiva, por el recurso de la moral a la ética” (175).

<sup>97</sup> Marcel Proust: (París, 1871 - 1922) Escritor francés. En el liceo Condorcet, donde cursó la enseñanza secundaria, afianzó su vocación por las letras y obtuvo brillantes calificaciones. Tras cumplir el servicio militar en 1889 en Orleans, asistió a clases en la Universidad de La Sorbona y en la École Libre de Sciences Politiques. Frecuentó los salones de la princesa Mathilde, de Madame Strauss y Madame de Caillavet, donde conoció a Charles Maurras, Anatole France y Léon Daudet, entre otros personajes célebres de la época. La obra de Proust, junto a la de autores como Franz Kafka, James Joyce o William Faulkner, constituye un hito fundamental en la literatura contemporánea. Obra más difundida: *En busca del tiempo perdido*. Fuente: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/p/proust.htm> .



involucrados: equipo directivo, docentes, estudiantes, no docentes y padres (Resolución 149/10, p. 3).

Desde nuestro aporte propendemos a estimular el sentido crítico del sujeto de educación, creando un entorno propicio al desarrollo de la identidad – ipse, en relación dialéctica con la identidad - ídem<sup>98</sup>. Ciertamente, el estímulo de la ipseidad implica desarrollar elementos tendientes a instituciones justas y su eticidad propia. Al respecto, filósofos argentinos como el Dr. Juan Carlos Scannone y Enrique Dussel, proponen “una mediación ético – histórica, primariamente analéctica, porque asume y transforma la dialéctica”<sup>99</sup> (1999, p. 266).

### 7.8.9 Con y para el otro

Comenzaremos diciendo que la escuela debe plantear ab initio un entrenamiento permanente en un “vivir juntos”. Hemos de planificar una educación en valores que aprecie este período de la formación como superador de la amistad utilitaria, para construir desde el concepto de *philia* (Aristóteles: *Ética a Nicómaco*, VIII – IX, citado por Ricoeur: 1996\_ 188), una reciprocidad que podemos caracterizar así: “cada uno ama al otro por ser quien es” (VIII, 3, 1156 a 17/ en Ricoeur, 1996, p. 190). El autor marca diferencia con Emmanuel Levinas, cuando expresa:

“Toda la filosofía de Levinas descansa en la iniciativa del otro en la relación intersubjetiva. En realidad, esta iniciativa no instaaura ninguna relación, en la medida en que el otro representa la exterioridad absoluta respecto a un yo definido por la condición de separación. El otro, en este sentido, se absuelve de toda relación. Esta “irrelación” define la exterioridad misma” (1996: 196).

Dando un paso más en la meditación, señalamos que se trata de afrontar la virtud recién descripta de la amistad hacia la estatura de una ética, para superar el aspecto meramente psicológico de afecto o adhesión al otro. Desde el concepto ricoeuriano de ipseidad, podemos ampliar este constructo a la realidad del ser con otros o sea un “nosotros”, ya que asistimos a la preeminencia de la identidad de los “Yo” sobre las de los “Nosotros”. “El proceso se desarrolla, (...) a través de crisis personales, la de los “Yo” concernidos, y crisis colectivas (económicas, sociales y simbólicas) de los “Nosotros” desestructurados e incluso destruidos” (Dubar, 2002,

---

<sup>98</sup> Dejamos constancia que no es la formulación original de la instrucción de AEC, ya que se apoya en marcos teóricos diversos al presentado aquí.

<sup>99</sup> Luego de una ardua y muy atractiva discusión académica entre ambos filósofos, a la que tuvimos oportunidad de asistir, el Dr. Scannone acepta: “con Dussel, la he llamado anadialéctica” (1999, p. 272).

p. 249). Dicho con otras palabras citamos al Dr. Miguel Manzanera SJ., cuando afirma: “la persona en su esencia puede ser descrita como un ente tendiente naturalmente hacia el nosotros, o sea como un “ente nóstrico” (*ens ad nos* en latín)”, ratificando que la persona es un ente con potencialidad de perfección en la nostridad ( recuperado de: [http://www.cbioetica.org/descarga/reflex\\_8.pdf](http://www.cbioetica.org/descarga/reflex_8.pdf) )<sup>100</sup>. Este autor asigna importancia en la constitución progresiva de un nosotros en lo que denomina proceso de “nostrificación”, que implica una combinación armónica de la egoidad y de la alteridad (Manzanera, en Scannone, 1999: 150).

En este diseño la realización personal del hombre puede ser obstaculizado por el egoísmo como deformación de la egoidad, actitud que constatamos en nuestras prácticas educativas. La superación, entendida como apertura al otro como otro, debería, a nuestro entender, ser objeto de reflexión y de inserción transversalizada en los instrumentos nucleares de la organización escolar como el PEI (proyecto educativo institucional), los diversos proyectos areales y las planificaciones y adecuaciones áulicas de los diversos espacios curriculares (Avanzini, 2020, 26).

La fragilidad de la bondad, según la feliz expresión de Martha Craven Nussbaum, (1986) hace que pensemos también en la necesidad de rehabilitar en nuestras prácticas docentes, una educación de los sentimientos, como por ejemplo la piedad, la compasión, la empatía, la simpatía, en definitiva, el “ordo amoris”: temas abordados por Max Scheler, entre diversos textos, en su “Gramática de los sentimientos” considerando lo emocional como fundamento de la ética (2000).

#### **7.8.10 En instituciones justas**

Con frecuencia se menciona, sobre todo en los Medios de Comunicación Social (MCS) que los adolescentes y jóvenes actuales son desaprensivos, abúlicos y que no tienen ningún interés en la vida política en general y en las políticas educativas en particular. Para esta

---

<sup>100</sup> El Dr. Miguel Manzanera, SJ, oriundo de Cochabamba, Bolivia, presentó esta ponencia: BIOÉTICA DE LA NOSTRIDAD, UN APOORTE AL CONCEPTO DE DIGNIDAD en el IX Congreso Internacional de la FIBIP I Congreso Internacional de Bioética del Centro Juan Pablo II, La Habana. Cuba. Mayo 2013.

posición el futuro es incierto, en función que no espera un crecimiento del bienestar colectivo y por la convivencia pacífica en las instituciones a las cuales concurren. Por eso etiquetan como “generación perdida” a la actual que puebla nuestras aulas. Los MCS refuerzan estos prejuicios ya que centran su propuesta informativa en instituciones autoritarias donde la norma es la crueldad y prevalece la hostilidad entre tres actores importantes: docentes, alumnos y padres. Desde este posicionamiento se mencionan consecuencias previsibles: deserción, suicidios, exclusión, criminalidad y traumas psicológicos. Una indagación de la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia, nos invita a recorrer otros caminos para llegar a la concepción de instituciones justas:

La investigación “La justicia en el ámbito escolar: análisis de tres experiencias innovadoras en instituciones de educación media” combina la mirada de documentos y textos de fuentes secundarias con la atención sobre las producciones narrativas de los actores involucrados en las experiencias educativas”. Disponible en: (<https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/la-justicia-escolar-un-laboratorio-de-convivencia-social-2/>). Para el investigador principal Ricardo Delgado el concepto de comunidad justa es tomado de las contribuciones del estadounidense Lawrence Kohlberg (2008) y su teoría del desarrollo moral, a lo que podemos agregar las reflexiones de John Rawls en Teoría de la Justicia (2006).

Para Ricoeur las instituciones justas constituyen el tercer componente del objetivo ético. En nuestra propia experiencia como integrante de equipos de gestión directiva y de colectivos docentes, podemos notar que en los educandos proponen actos de justicia permanentemente. Ocasionalmente se da la extensión de la problemática a los padres, docentes y otros actores de la cotidianidad escolar. Ricoeur nos dice al respecto: “En la noción misma del otro está implicado que el objetivo del bien – vivir incluya, de alguna manera, el sentido de la justicia” (1996, p. 202). Ese sentido de justicia debe superar las relaciones interpersonales, y extender la esfera a toda la institución. “Las comunidades justas se caracterizan por la participación democrática de todos sus miembros, la construcción de normas y reglas basadas en consensos, la promoción de la autonomía, el reconocimiento del otro, el desarrollo de competencias ciudadanas y la educación en derechos humanos” tomado de: (<https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/la-justicia-escolar-un-laboratorio-de-convivencia-social-2/>).

En nuestro país las instituciones escolares demandan igualdad lo que llevó a la promulgación de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, cuerpo legal que agrega a lo ya legislado anteriormente, la noción de equidad<sup>101</sup>, que se relaciona con calidad educativa, con expresiones ahora en boga como “calidad con equidad” o el concepto popularizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): “calidad para todos” (Murillo Torrecilla, 2004, p. 3). No preguntamos: ¿puede haber calidad educativa sin equidad? La respuesta no es sencilla, ya que suelen confundirse dos conceptos: igualdad y equidad<sup>102</sup>.

Rebeca Anijovich nos invita a un cambio de paradigma en su contribución: *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad* (2016), en donde las condiciones de igualdad y desigualdad de los educandos, si apuntamos a la posibilidad de acceso y de permanencia en la institución, pueden considerarse un desafío más que una dificultad. Ambos polos de este binomio refieren, según nuestra reflexión a una esfera relativa al orden descriptivo y que no conlleva, necesariamente un juicio de valor negativo, a pesar de ser constructos antagónicos.

Por el contrario, resulta a todas luces inaceptable una inequidad entre géneros y demás condiciones, como por ejemplo la inserción de la escuela; verbigracia enclaves urbano-marginales; antecedentes familiares, etcétera. Quien introduce el término inequidad, es el profesor Urie Bronfenbrenner (1973) que escribió un artículo que se ha convertido en una referencia ineludible para distinguir igualdad de equidad. Explicado con otras palabras, un sistema educativo igualitario debe asegurar el acceso a de la educación a todos los individuos, así como su permanencia y el egreso del mismo. Un sistema educativo equitativo “es aquel que ofrece mayores recursos a aquellos individuos o grupos que más lo necesitan” (Murillo Torrecilla, 2004, p. 3)<sup>103</sup>.

---

<sup>101</sup> ARTÍCULO 4°. - El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y **equidad** en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

El término equidad viene del latín “*aequus*” que quiere decir “igual”. Pero también tiene raíces griegas: “*επιείκεια*” que quiere decir “justicia en el caso correcto”: dar a cada uno según sus posibilidades y a cada uno según sus necesidades. Fue retomado por Karl Marx en su Crítica del Programa de Gotha, obra póstuma publicada en 1891, para formular el principio por el que se regiría la «fase superior» de la «sociedad comunista», mientras que la «primera fase» estaría definida por el principio «A cada cual según su aporte».

<sup>102</sup> En este caso, y en todos los procesos educativos, el componente ideológico juega un rol relevante. Por ello, en esta tarea de construir ciencia, es importante establecer algunas precisiones técnicas que nos permitan profundizar.

<sup>103</sup> Tema trabajado in extenso en Avanzini, 2020: 26 -27.

Concomitantemente con las políticas estatales de promoción de una educación para todos, como la AUH: asistencia universal por hijos, entre otras varias medidas trajo como corolario la presencia de muchos alumnos de familias humildes que aumentaron exponencialmente el crecimiento vegetativo de las instituciones mayoritariamente de gestión pública. Realidad que no es ajena a América Latina tal como lo demuestran diversas investigaciones al respecto. Por ejemplo: *Filosofar en situación de indigencia*, fruto de la tarea del Equipo de Reflexión Filosófica, que compila artículos de especialistas jesuitas de todo el continente (Scannone y Remolina, eds., 1999).

Scannone asume la formulación ricoeuriana en tres pasos (1996: 176), para su toma de posición respecto a los *Aportes filosóficos para una teoría y práctica de instituciones justas* (1999: 261- 273). “Ello es importante, especialmente en América Latina, donde la estructuración de la vida social, económica política, cultural tiende cada vez más no sólo a oprimir sino a marginar multitudes, a quienes se niega la posibilidad de una vida digna” (261). Recordemos que para Ricoeur la imaginación creadora se extiende al campo de creación de nuevas instituciones<sup>104</sup>.

Los aspectos que acabamos de formular suelen estar invisibilizados o solapados, en razón de la dominación que ejercen los factores de poder o las demandas de mercado, y solo emergen cuando aparecen episodios de violencia escolar y, en el caso de nuestra investigación en conflictos de hostigamiento o acoso entre pares<sup>105</sup>.

### **7.8.11 Conclusión del apartado**

Afirmamos que la institución – cada una de ellas- que conforman el sistema educativo, en cuanto regulación de la distribución de roles y la definición consensuada de alcances y límites de cada uno de ellos, es mucho más y algo distinto que los individuos portadores de funciones. Suponemos luego de todo el razonamiento esgrimido antes, que la participación ha de ser democrática aceptando, con Durkheim que la sociedad es siempre más que la suma de sus partes (Ricoeur, 1996: 210). Scannone enriquece estas ideas cuando afirma que la relación

---

104 Respecto del imaginario colectivo pude consultarse: Pedro Trigo, *Imaginario alternativo al imaginario vigente y al revolucionario*. Revista de Teología de Caracas, 3 (1992): 61 -99.

105 Ricoeur adhiere al pensamiento de Hannah Arendt (1996, pp. 204-205) y pone en debate, por cuerdas separadas, el sentido de justicia en John Rawls, (p. 206).

de sentidos conlleva ordenamiento del éthos. Por ello podemos encontrar instituciones escolares justas o injustas, equitativas o inequitativas, dignas o indignas como referencia ineludible a la libertad de personas o de grupos. Por ser figuras de la libertad “no dejan de implicar, por sí mismas, un bien o mal moral” (1999: 263). Recuperando el pensamiento de Ricoeur podemos anhelar la construcción de instituciones de libertad y solidaridad, promoviendo endogámicamente una justicia más lograda, con igualdad, equidad y gratuidad.

Luego del análisis profundizado de las categorías elegidas, procedemos en el capítulo siguiente a poner en tensión todo lo investigado hasta aquí, confrontando con otras visiones del fenómeno, también con diversos autores argentinos, latinoamericanos y europeos que investigaron estos conflictos. Este ítem de discusión resulta de suma importancia, ya que la escuela, la familia y el propio contexto de inserción se ven interpelados por la realidad actual que promueve la violencia social a través de diversos medios como la música, la televisión, las redes sociales, entre otros. No es un dato menor, ya puntualizado, la inocultable desigualdad económica que obstaculiza el acceso de los adolescentes pobres a la educación y a la cultura. En este surfear en aguas procelosas trataremos de desnaturalizar o deconstruir episodios arraigados endogámicamente en las instituciones escolares, para pasar de estructuras burocráticas y fragmentadas a organizaciones abiertas, flexibles y en red.

## **CAPÍTULO OCHO**

### **DISCUSIÓN**

### **CONCLUSIONES**

Los propósitos a desarrollar en este capítulo apuntan a establecer la existencia de episodios de acoso u hostigamiento entre pares como fenómeno advertible en el cotidiano escolar; a la vez que analizamos las prevenciones y recaudos a considerar para responder a los constructos *bullying* y protocolo. En un tercer momento intentamos afirmar la legitimidad y posibilidad de la construcción institucional de instrumentos flexibles para una posible intervención, con la necesaria aclaración que siempre afirmamos que esta investigación constituye una propuesta, nunca pensada como una imposición o indicación con obligatoriedad de realización.

Con respecto a la existencia de *bullying*, y que, como ya explicamos, preferimos llamar acoso u hostigamiento entre pares, demostramos esta realidad que va más allá de los episodios aislados que puedan presentarse en el devenir educativo. Podemos advertir subyaciendo, un desequilibrio de fuerzas sostenido en el tiempo que, o no se resuelve, o se hace por medios no socializados. Estos episodios en que intervienen tres protagonistas, a saber: agresor, víctima, observador; son altamente contaminantes, de manera que suelen extenderse al grupo aula o al conjunto de iguales, hasta enrarecer el clima institucional (Mendoza González, 2012), lo que conlleva fuertes disrupciones, maximizando la ansiedad de los educandos y, por extensión, de sus familias (Cerezo, 2006). Comprobamos el negacionismo de los actores educativos docentes, respecto de episodios de acoso, ante lo cual surgen los datos oficiales de la prueba Aprender 2017, mostrados en marzo de 2018, que informaron sobre *Bullying*, discriminación y violencia dentro de las escuelas de todo el país. Las cifras oficiales, muestran que seis de cada 10 estudiantes de la secundaria (63%) dijeron haber presenciado escenas de “discriminación por alguna característica personal o familiar, ya sea religión, orientación sexual, nacionalidad, etnia o características físicas”.

Esta misma pregunta se realizó a los estudiantes de escuelas primarias, donde el porcentaje que respondió haber presenciado situaciones de discriminación baja al 55 por ciento. Esta mayor frecuencia de hechos violentos en la escuela secundaria con relación a la primaria se da, además; en la identificación de modos de concreción del acoso: en nivel medio prevalecen la discriminación, insultos entre compañeros, agresiones por redes sociales, maltrato a docentes y daños en la infraestructura escolar. En cambio, las dos situaciones que se dan con mayor frecuencia en la escuela primaria son “molestar a los que les va mal o repitieron” y “molestar a los que se sacan buenas notas”.

El iniciador de investigaciones en relación al tema *bullying* es el noruego Olweus, quien en la década del 70 publica sus análisis en Escandinavia (1973, 1993, 1998); luego de lo cual



se desarrollaron numerosas investigaciones e intervenciones que ya relevamos en el capítulo tres. Solo a modo de ejemplo, señalamos aquí los aportes de Garaigordobil y equipo (2010, 2012, 2014) por la importancia de haber construido instrumentos para el abordaje del fenómeno en descripción que, validados también a nivel jurisdiccional, hemos elegido para nuestra investigación. También consideramos relevante la publicación de Urrea (2018) ya que compila y enumera 100 referencias bibliográficas sobre el *bullying*, en donde se muestra prevalencia de acoso en diversos países y en distintos entornos culturales. Señaladamente atendemos a la presencia de conflictos ya descritos, en países pobres como Nicaragua (Ortega, Del Rey y Fernández, 2013; Ortega, 2005)<sup>106</sup>.

Respecto de la presencia del fenómeno en el mundo, citamos nuevamente, que:

A partir de su investigación se empieza a ver el *bullying* como un fenómeno digno de estudio científico e investigadores de otros países como Finlandia (Lagerspetz et al., 1982), Estados Unidos (Perry et al., 1988), Inglaterra (Smith, 1991), Canadá (Ziegler & Rosenstein-Manner, 1991), Japón (Hirano, 1992), España (Ruiz, 1992) Australia (Rigby & Slee, 1991) y más adelante países latinoamericanos como Colombia (Cárdenas, 2009; Chau, 2002; Chau, Molano y Podlesky, 2009; Cuevas, Hoyos & Ortiz, 2009; Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L. & Vernon, A. 2008) entre otros, se unieron a la tarea de conocer una problemática presente en las instituciones educativas que debía ser estudiada y afrontada, obteniendo datos que confirmaban la existencia del *bullying* en sus respectivos países (López Jiménez, 2016, p. 9)

Atendimos, en un segundo momento del debate, a las prevenciones y recaudos relacionados a los conceptos de *bullying* y protocolo. Al respecto, destacamos lo siguiente:

El Consejo Federal de Educación de la República Argentina, a través de la Resolución N° 217/14, publica la *Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar. Recuperar el saber hacer de las escuelas en relación con la convivencia y el cuidado comunitario*. Surge como un ofrecimiento a los docentes de una orientación que les permita diseñar estrategias para una convivencia democrática que respete el cuidado de todas las personas. Es importante destacar que en la presentación se advierte que “no es un listado que prescribe el trabajo individual de cada docente en relación con la convivencia en la escuela, sino que se propone como un texto para ser leído, discutido y analizado en forma colectiva de cada escuela” (2014: 2). Al respecto

---

<sup>106</sup> La irrupción del pobre de América Latina en los sistemas educativos, se verificó en la historia reciente en la República Argentina con la implementación de la Asistencia Universal por Hijo (AUH), que pudimos constatar en el aumento sostenido de matrícula en el instituto “B”. Tópico que no abordaremos en profundidad aquí, por cuanto la densidad de la temática, ameritaría un trabajo especial, que excede nuestra propuesta.

explicamos nuestra posición, que precisamente apunta a un trabajo del colectivo docente, para lograr instrumentos pensados por todos los actores, respetando la cultura institucional; de modo que se formulen estrategias y dispositivos acordes a una ética de acuerdos y consensos, siempre con el fin de formar adolescentes maduros y críticos, protagonistas de la historia y de la sociedad en la que están inmersos. (Avanzini, 2016. Disponible en: [pa.bibdigital.uccor.ar](http://pa.bibdigital.uccor.ar)>TM-Avanzini).

A su vez, el Ministerio de Educación de la Nación en el documento: “*Acoso entre pares. Orientaciones para actuar desde la escuela. Inclusión democrática en las escuelas*” (2014), con la coordinación de Campelo y Lerner, presenta entre otras muchas aportaciones a nuestro tema en investigación, las siguientes: “Los enfoques que refieren al *Bullying*, generalmente, adoptan una explicación de la problemática de la violencia centrada en la existencia de individuos patológicos (sujetos violentos y sujetos pasibles de ser victimizados o víctimas en potencia)” (p. 18-19). “Apelando a estos mismos argumentos, es importante también cuestionar el uso de categorías dicotómicas provenientes de la Victimología clásica, más propias del delito y del derecho penal, cuando son aplicadas a problemas de convivencia entre pares” (p. 19). Como corolario de estos argumentos se expresa que: “Desde la escuela, (...) resulta fundamental sostener una mirada que no estigmatice a los alumnos. De lo contrario, se estarían desconociendo las posibilidades de transformación de la educación en la construcción de subjetividades individuales y colectivas” (p. 19).

Esta perspectiva crítica es sostenida, de una u otra manera, por diversos autores (Campelo, 2016; Stolkiner, 2013; Kaplan, 2011; Kantor, 2008) y se cuestiona específicamente al “Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (en inglés *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM – IV*) de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (*American Psychiatric Association*, o APA)”. Allí se lo relaciona al “trastorno disocial”; y esta etiqueta del fenómeno “ha tenido como consecuencia el abuso de diagnósticos y de la administración de psicofármacos, por lo que ha generado una fuerte polémica en vastos sectores de la sociedad” (Campelo y Lerner, 2014, p. 20). Al respecto acordamos plenamente que no se debe etiquetar desde DSM los episodios y conflictos relacionados con nuestro tema, ya que caeríamos en “reduccionismo de la problemática de la violencia a la detección y/o

sanción de víctimas y victimarios, en tanto identidades esencializadas en los/las estudiantes” (Greco, instrumento de evaluación del Proyecto de Investigación)<sup>107</sup>.

Adherimos a las palabras del Prof. Alberto Sileoni, en su momento Ministro de Educación de la Nación, cuando expresa:

Como educadores y como adultos asumimos una alta responsabilidad para la formación integral de nuestros niños y jóvenes. Que esta formación sea además posible en un ámbito de respeto y convivencia plena es el fundamento irrenunciable que debemos garantizar para construir un país más justo y solidario, el país que ellos merecen vivir (Campelo y Lerner, 2014, mensaje a los docentes).

Relacionado con el tercer momento anunciado al comienzo de este capítulo, es decir a la legitimidad de proponer un protocolo de intervención temprana según la cultura institucional de cada centro, consideramos que es menester señalar y habilitar la discusión, como ya expresamos antes, para poner en tensión los datos recogidos a lo largo de esta tesis, con los hallazgos de diversos autores en concordancia o discordancia con nuestro tema.

Respecto a nuestra investigación consignamos que las formas más comunes de agresión, presentes en las dos instituciones y en los tres roles fueron los verbales y la intimidación mediante mensajes con el propósito de excluir a las víctimas: Así, en este rol, la pregunta 15 (en adelante P) indica que hubo episodios de mentiras o frases que denigran y rumores para desprestigiar. Además, la P6 respecto de llamadas anónimas que intentan asustar y provocar miedo. Si analizamos el rol de agresor la P1 es la que más aporta: “enviaste mensajes ofensivos o insultantes”; P6 referente a denigrar a la víctima “diciendo por Internet cosas que son mentiras para desprestigiar, y publicar rumores para hacer daño”. Finalmente analizando el rol de observador nuevamente aparece como más relevante el hecho de “viste a alguien enviar mensajes ofensivos o insultantes” (P1); P15 “Viste que a algún chico/a le hayan denigrado, diciendo por Internet cosas que son mentira para desprestigiarle, o del que hayan difundido rumores para hacerle daño” y P4 “Viste a alguien difundir fotos privadas o comprometidas o videos de algún chico/a a través del celular o de Internet” (Tabla 32). Estos resultados se corresponden con los hallazgos aportados por el Defensor del Pueblo de Madrid (2007) en España y la de Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L. y Vernon, A. (2008) en Cali, Colombia; en las que el *Bullying* verbal fue la forma prevalente de intimidación por encima de otros tipos de

---

<sup>107</sup> El autor es Médico Cirujano, egresado de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, en el año 1976. En razón de lo cual pudo conocer este instrumento, su aplicación, posibilidades y limitaciones. Expresamos que nunca fue pensado como antecedente o posibilidad de aplicación a lo aquí investigado.

hostigamiento. Establecemos concordancia entre lo verbal y la exclusión social en razón que ocurre públicamente, en especial cuando se viralizan estos mensajes en redes, sugiriéndonos que el agresor intenta debilitar a la víctima y controlar a la vez, las posibles respuestas o intervenciones de los observadores (López Jiménez, 2016). Acordamos con Ortega y Del Rey (2003) que, si este fenómeno de agresiones verbales se acrecienta, deriva en escaladas de violencia cuando no se interviene de forma oportuna.

Otros autores manifiestan en sus respectivos relevamientos de datos que la estrategia del rumor (“chismes”) es mayormente protagonizada por adolescentes mujeres (Así: Bisquerra, 2008; y Cajigas, Kahan, Luzardo, Najson, Ugo y Zamalvide, 2006; en un estudio de agresión entre pares en Montevideo, Uruguay). En nuestra investigación: con respecto al sexo no hubo diferencia significativa en los niveles de acoso (Tabla 9). Además, diversos testimonios de los encuestados nos inducen a pensar que el comportamiento fue similar entre femeninos y masculinos<sup>108</sup>.

Respecto de los lugares en que se concretan casos de *Bullying* o agresiones esporádicas, relevamos los siguientes datos: “los lugares donde ocurren estas agresiones (Tabla 24) son en cualquier sitio y en cualquier momento (42,3%), en el recreo y en los patios (17,3) y en la clase (aula). Es decir que ocurren en pasillos, baños, veredas, etc., en momentos en que no está presente un profesor o un adulto. También en el aula (con o sin profesor). Resultados consistentes con las investigaciones del Defensor del Pueblo (2007) y de Hoyos, Aparicio y Córdoba en caracterización del maltrato entre pares en Barranquilla, Colombia (2005). Sin embargo, llamó nuestra atención que las agresiones puedan acontecer en presencia del docente en contraposición a la creencia generalizada que la figura del adulto desalienta al agresor o inhibe el impulso de hostigamiento. Ya Olweus (1998) y Varela, Tijmes y Sprague (2009) nos habían advertido respecto de que los docentes no solo estén presentes, sino que asuman, y en esto acordamos; una posición firme, a la vez que serena y sobre todo sostenida en el tiempo, de rechazo ante cualquier forma de agresión entre pares y ejerzan un rol de vigilancia al intervenir prontamente ante episodios esporádicos. Creemos que de no hacerlo se podría estar enviando un mensaje permisivo respecto de que, en contextos acotados, se puede dañar al otro.

En este mismo orden de pensamiento creemos importante reforzar la presencia preceptiva en lugares comunes y en momentos especiales como los recreos. Nos respaldan intervenciones concordes con esta postura como por ejemplo el programa ZERO aplicado en

---

<sup>108</sup> Fuente: Bitácora.

Noruega<sup>109</sup>, evaluado por Roland, Bru, Midhassel y Vaaland (2010); y KIVA administrado en Finlandia considerado como “exitoso “ por sus efectos benéficos (Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2011). Amén de lo ya señalado, KIVA remarca la convivencia institucional y sus protocolos afirman la existencia de tres protagonistas en casos de acoso, como ya hemos establecido: víctima, acosador / agresor y observador. Se basa en promover cambio de actitudes y actuación constructiva y responsable de espectadores para apoyo de las víctimas. Aplicado en 15 países de Europa y América Latina, mostró impacto positivo ya que en Finlandia que aplicó el programa desde 2009 (90% de las escuelas), la cantidad de acosadores bajó un 50%, entre otros resultados (<http://www.kivaprogram.net/ssc-en/news/el-programa-kiva-en-argentina>). Aconsejamos que este control, acompañamiento y presencia esté a cargo de actores educativos adultos ya que la delegación en alumnos mayores, en nuestra jurisdicción del ciclo orientado, es decir, cuarto, quinto y sexto años, no dio el resultado esperado (López Jiménez, 2016).

Hemos analizado la duración del hostigamiento o acoso entre pares, y notamos que puede durar meses y aún años. Si bien en nuestras encuestas no preguntamos taxativamente este aspecto, podemos inferir que la presencia de violencia en cursos superiores y el testimonio de los padres que expresan el deseo de los hijos de abandonar los estudios y de cambiar de escuela, por episodios repetidos a lo largo del tiempo (Instituto “B”); nos revelan que son consistentes con las investigaciones de Hoyos y Córdoba (2004); Cuevas, Hoyos y Ortiz (2009) y LLECE<sup>110</sup> (2008); quienes son concordes en afirmar que los conflictos de acoso se verifican en lapsos que van desde una semana a varios meses y aún años. Lo que configura el aserto que el constructo *Bullying* cumple las condiciones de repetición, sistematicidad y sostenimiento en el tiempo (Olweus, 1998; Cerezo, 2009; Sanmartín, 2006; López Jiménez, 2016; entre otros).

En torno a las relaciones escuela - familia comprobamos que es más logrado en el instituto “A” que en el “B”. Al respecto apuntamos que toda intervención para ayudar a transitar conflictos de hostigamiento entre pares, debe contemplar un trabajo de las instituciones escolares con las familias, tal como lo proponen, en diferentes lugares, las investigaciones de Garaigordobil (2005), Avilés (2003) y Díaz – Aguado (2005, 2006).

---

<sup>109</sup> El Programa ZERO ha sido desarrollado por el Centro Europeo de Investigación del Comportamiento, de la Universidad de Stavanger en Noruega. Se inició el año 1989 estudiando problemas de comportamiento y desde el año 2003 se orienta al trabajo contra el acoso escolar. Ajustado en 2006.

<sup>110</sup> LLECE: Es el laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación, que estudia aprendizajes de estudiantes de América Latina y el Caribe. Publica en la oficina regional de UNESCO en Santiago de Chile.

Acudimos a recabar opiniones de los adultos de las dos instituciones en análisis en la presente investigación, obteniendo estos resultados: El 44,2% de los docentes encuestados consideran que las agresiones o acoso entre pares en las instituciones educativas, actualmente, es un problema muy importante (Figura 5). A su vez, comprobamos que el 38,5% de los profesores invierten menos del 20% de sus jornadas escolares en temas relacionados con la disciplina y/o los conflictos (Figura 6) y el 34,5% lo hace en un porcentaje entre 21 y 40% (Tabla 18). La gran mayoría de los actores educativos adultos cuando se presenta en una clase algún hecho de indisciplina o conflicto disruptivo (71,2% del total) hablan por separado con el alumno/a (Tabla 19). Con respecto a este dato, sugerimos internalizar en los actores docentes la necesidad de transversalizar siempre el conflicto, haciendo partícipes del tránsito y de la posible solución a los diversos estamentos institucionales. En la Tabla 21 verificamos diversas respuestas que nos llaman la atención: “En los casos en el que algunos alumnos son víctimas de otros, se debe separar al victimario de la Institución para proteger a las víctimas. Luego se puede abordar la cuestión del victimario”, clara actitud exclusora y en el otro extremo una opinión que afirma: “No hay graves situaciones de conducta”, entre la represión y el negacionismo se debe, a nuestro juicio, dar lugar a intervenciones que permitan superar estos avatares.

Recuperamos también las opiniones de los estudiantes. Para el total de la muestra el 23% “nunca” fue víctima de acoso, el 45,5% “nunca” fue agresor y un 13,3% “nunca” vio algún episodio (Figura 2 y Tabla 8). El porcentaje más alto como víctima y agresor se da en el nivel “bajo”, llama la atención que el 38,1% de la muestra resulto con un nivel “alto” de acoso en rol de observador. En nuestro trabajo de campo, pudimos advertir la importancia de la presencia de espectadores en los episodios de agresiones; en verdad parece que el agresor necesita público para protagonizar sus ataques. Al respecto, trabajamos este aspecto al momento de sugerir estrategias a efectos de desarmar estos escenarios, a la vez de empoderar a los educandos, para superar el “no te metás”, tan argentino, propiciando una intervención de apoyo a las víctimas, así como de visibilización del conflicto (véase: Bleichmar, 2002, 2007, 2012).

Hay diferencias en el factor etario. En efecto, el rol de víctima es mayor en 4° y 5° años, con valores medios más altos comparando con los educandos que recién ingresan al nivel (Tabla 10). Estos guarismos nos sugieren que dichos resultados debieran ser al revés, si la acción educativa y formativa en valores, fuera eficaz. En la comparación de Institutos: es mayor la ocurrencia de conflictos de acoso en el Instituto “B”. Esto refuerza la necesidad de proponer

dispositivos, estrategias y acciones para lograr mejores resultados tendiendo a la meta de comunidades escolares pacíficas, reforzando la potencialidad de la escuela como lugar de construcción de sentido, en base a experiencias de pensamiento grupal, evitando detentar el pensamiento como posesión, en espacios o territorios en conflictos, vulnerando así los derechos humanos de sus integrantes.

Interesante resulta la comparación del grupo testigo con relación al grupo experimental. Recordemos que a este último se le administró una encuesta con una explicación previa del investigador respecto de los constructos acoso / hostigamiento entre pares y en cambio, al grupo testigo se aplicó la encuesta sin esclarecimiento. Se constata la prevalencia mayor de casos en el grupo testigo. Inferimos que incluyen como episodios de acoso situaciones de violencia escolar en general. El grupo experimental conoce la diferencia, en razón de haber sido instruidos por docentes e investigador, tal lo señalado, previo a la administración de la encuesta (figura 4). Esto nos habilita a sostener la necesidad de mayor ilustración e información de los educandos en la medida que se incluya en una permanente propuesta de visibilización, educación emocional y valores de convivencia, en particular respecto de los fenómenos de acoso entre pares.

Como cierre a estos debates concordamos en afirmar que “de aquellos programas que según la evidencia empírica actualmente presentan resultados exitosos (Olweus, KIVA, ZERO, Aulas en Paz<sup>111</sup>) se retomaron cuatro componentes principales: a) política global de centro o política institucional, b) intervención con estudiantes enfatizando el fomento de habilidades sociales y el rechazo a toda forma de violencia escolar, c) intervención con docentes y d) intervención con padres de familia”. (López Jiménez, 2016, p. 42). Retomamos esta toma de posición en nuestras conclusiones.

A continuación ofrecemos un desarrollo de cada objetivo en particular, con la elaboración de respuestas a los mismos, desde nuestra investigación:

---

<sup>111</sup> Programa implementado en Colombia. N. del A.

### Respuesta puntual por objetivos:

Refiriendo al objetivo general “Aportar elementos teóricos, metodologías y estrategias para la construcción institucional de Protocolos Anti – *Bullying*”, y al Objetivo específico número ocho: “Recortar categorías que permitan, con el auxilio de Análisis del Discurso (AD), aportar a la construcción de protocolos Anti – *bullying* situados, de acuerdo con la cultura institucional de cada centro educativo” ya hemos adelantado respuestas en el desarrollo de las categorías analíticas que, como ya vimos decantaron de los propios datos recogidos, y que resumimos en el siguiente cuadro<sup>112</sup>: Referencias – Categorías y respuesta desde autores.

**Cuadro 4: Categorías y respuestas desde autores**

<b>DATOS /REFERENCIAS</b>	<b>CATEGORÍAS AXIALES: decantadas luego en CENTRALES.</b>	<b>RESPUESTA. Autores consultados (Menciones no exhaustivas).</b>
Los dos directores son nuevos en sendos centros educativos. Eso nos llevó a preguntarnos: ¿Qué autoridad para cual institución?	Contexto institucional de ambos institutos.  Construcción de autoridad.	Las organizaciones educativas desde la perspectiva de análisis institucional - Nicastro. - Harf. - Greco. - entre otros
¿Qué otro? ...¿Que hago con mi vida? “En este escepticismo, desencanto e hiperrealidad postmodernos están inmersos nuestros adolescentes sujetos de aprendizaje”.	Crisis de identidad de los adolescentes. Alteridad. Nostridad.	Incluimos una aproximación filosófica respecto de la Categoría en análisis desde el pensamiento de Paul Ricoeur. Relación con diversos filósofos: Levinas, Descartes, Nietzsche, etc. También pensadores latinoamericanos como Scannone, Manzanera, Dussel.
Violencia Social	Violencia escolar	Trabajamos en base a la propuesta del seminario del Dr. Jorge Noro. Enriquecimos la respuesta con la relación Violencia social y escolar y el tema resubjetivación de Bleichmar.

<sup>112</sup> Completamos nuestra propuesta en torno a este objetivo en las Conclusiones.



<p>No reflexión de las prácticas docentes  “Dentro de la propuesta no se tiene en claro el marco teórico referencial en la práctica docente como así también el proceso evaluativo. O sea falta de una reflexión sobre las prácticas docentes. Finalmente: Un alto porcentaje de docentes presentan un perfil deficitario y no acorde al escenario pedagógico”- entrevista a la Directora del Instituto “A”.</p>	<p>Epistemología ausente.  Ejemplo para iluminar que pasa cuando no se reflexiona sobre las prácticas. (Negacionismo)</p>	<p>Esta categoría se Trabajó en base a las consignas de la Profesora emérita Violeta Guyot en el seminario dictado en 2018 dentro de la propuesta del doctorado.</p>
--	---	--

Fuente: elaboración propia

### Objetivos específicos

En relación al objetivo: “Identificar similitudes y diferencias entre protocolos puestos en acción en diversos países del mundo”, podemos citar la experiencia del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, a través de su Dirección de vida estudiantil con el patrocinio y la intervención de Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF), que ofrece en una edición de octubre de 2015, un “Protocolo de actuación en situaciones de *bullying*”, concebida como una “herramienta sencilla y práctica para que la comunidad educativa pueda trabajar en la detección, atención de estas situaciones, y la restauración de la convivencia” (Recuperado en: <https://www.unicef.org/costarica/Documento-Protocolo-Bullying.pdf>)

Este documento se produjo con base en un Protocolo de actuación anterior, (del año 2012) para intervenir en situaciones de acoso, o *Bullying*<sup>113</sup> en los centros educativos, en el marco de la consultoría: “Apoyo técnico para la revisión y fortalecimiento de los protocolos de atención de situaciones de violencia y riesgo en los centros educativos”. Es decir que después de un trienio de aplicación, se ajustó el dispositivo en base a los datos recogidos en el monitoreo del mismo.

Esta construcción parte de la afirmación de la existencia del fenómeno, cuando afirma: “El *bullying* es una realidad que sufren niños, niñas, adolescentes y jóvenes en todo el mundo. Afecta su bienestar, su desarrollo y el ejercicio de sus derechos y responsabilidades”. Se trata, como quedó expresado, de un protocolo de actuación en situaciones de *bullying*, y fundamenta la necesidad de una “ruta de procedimientos” en función de atender estos conflictos que “exige

---

<sup>113</sup> Aclaración del documento citado: “Al no existir una traducción exacta del término anglosajón *bullying* al español, se usa el mismo para hacer referencia a diferentes manifestaciones de violencia en el ambiente educativo: matonismo, acoso escolar, intimidación y maltrato entre pares, entre otros”

un esfuerzo coordinado y articulado de asignación de tiempo, recurso, tareas y responsabilidades” de todos los actores de la comunidad educativa e instituciones responsables de la atención de la población infanto – juvenil. Esta es una versión revisada, contextualizada y mediada pedagógicamente para brindar las pautas y una ruta de los procedimientos inmediatos para intervenir en una situación de *bullying*, que ocurra tanto dentro como fuera del centro educativo, y manifieste sus consecuencias en la dinámica institucional y el entorno educativo.

En el entendimiento de que se trata de una experiencia valorada y evaluada internacionalmente, siendo por otro lado aplicada a contextos latinoamericanos; nos proponemos atender especialmente a sus postulados y aplicar aquellos principios que, iluminados por el análisis de contexto de las instituciones abordadas en el trabajo de campo, nos permitan la construcción de dispositivos análogos.

Además, hemos consultado investigaciones latinoamericanas sobre el acoso entre pares como la realizada en Colombia, por Báez Suárez y Oliveros Ariza, en donde las autoras han evidenciado comportamientos agresivos e intimidatorios en preescolares. Proponen dispositivos de abordaje en este nivel del sistema educativo. En: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6669/tesis101.pdf;sequence=1>

En España ante la difusión de casos de *Ciberbullying* se desarrollaron diversas investigaciones. Recuperamos aquí la Tesis doctoral de Álvarez Idarraga, en donde se proponen un interesante trabajo con los propios educandos como protagonistas en la tarea de esclarecimiento a sus compañeros, de fenómenos de acoso entre pares, con el recurso de videos, chats, fotografías; y usando el lenguaje propio de las nuevas generaciones. En: [http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:CiencPolSocGalvarez/ALVAREZ\\_IDARRAGA\\_Gema\\_Tesis.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:CiencPolSocGalvarez/ALVAREZ_IDARRAGA_Gema_Tesis.pdf)

En México se verifican intervenciones a través de INDESOL. Para conocer la propuesta ver: <https://www.gob.mx/indesol/acciones-y-programas/cultura-institucional-76238>

En la Universidad de Valencia, Sevilla, (2008), se publicó la tesis doctoral de Manuel Jesús Ramos Corpas, quien propone la novedosa estrategia de “aulas de convivencia” entre varios modos de abordaje, valorando la importancia de los vínculos en comunidades pacíficas. En: [https://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/tesis\\_ramos.pdf](https://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/tesis_ramos.pdf)

En la Universidad de Castilla – La Mancha, (2015) se publica la Tesis Doctoral de Eduardo Díaz Herráis quien relaciona el acoso con aspectos de salud. En: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8611/TESIS%20D%C3%ADaz%20Her%20r%C3%A1iz.pdf?sequence=1>

Las siguientes publicaciones enfocan desde diversos aspectos del tema en análisis en distintos países latinoamericanos.

Aceid (2015). *Consultoría apoyo técnico para la revisión y fortalecimiento de los protocolos de atención de situaciones de violencia y riesgo en los centros educativos*. Inédito. San José, Costa Rica.

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A. Bogotá Colombia Código de la Niñez y Adolescencia, Ley 7739, Publicada en La Gaceta N° 26 de 6 de febrero de 1998.

Organización de las Naciones Unidas (1990). Convención Derechos del Niño. Foro Nacional Contra el *Bullying* en las instituciones educativas (2015). Propuesta de lineamientos para la construcción de una estrategia nacional para la prevención y abordaje del *bullying* y otras formas de violencia en las instituciones educativas de Costa Rica. Memoria Primer Foro Nacional. San José, Costa Rica.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2014): *Prevención del Acoso Escolar Bullying y Cyberbullying: Texto Autoafirmativo y Multimedia*. San José: Costa Rica. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2011).

Guía para la formulación de la estrategia de convivencia en el centro educativo. San José: Costa Rica. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2012). Protocolo integrado para la atención de situaciones de violencia en los centros educativos de primaria. San José: Costa Rica. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2012). Protocolo integrado para la atención de situaciones de violencia en los centros educativos de secundaria. San José: Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2009). *Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes*. San José: Costa Rica. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (s.f.). *Tus ideas valen: Vos elegís*. San José: Costa Rica.

### **Describir las percepciones de las situaciones de hostigamiento entre pares de los actores educativos adultos.**

Advertimos que los actores educativos adultos, insertos en la sociedad actual, verifican y a veces son víctimas, en tanto protagonizan hechos o circunstancias de violencia. En efecto las membranas de violencia social que afectan a los individuos y a las familias, y por ende ingresan a través de paredes otrora inexpugnables, ahora porosas de la escuela. Docentes mal

remunerados, con su carga de conflictos hacen que al momento de afrontar la tarea cotidiana no se encuentren en las mejores condiciones psicológicas para hacerlo.

No es nuestro propósito confrontar el conflicto de acoso entre pares de modo antagónico entre las unidades de análisis abordadas, sino que intentamos comprender las coincidencias y desacuerdos para establecer, en suma, a través del entrecruzamiento de datos, la realidad social que transitamos. Lo que excede la particularidad de cada institución, “también se deja afectar por las estrategias y dinámicas propias de cada colegio, en tensión con las acciones y vivencias de los actores que allí viven la cotidianeidad” (Previtali: 168, en Míguez, compilador, 2008). Por lo tanto, estos conflictos aplicando el abordaje sistémico, involucra en su análisis y resolución a toda la comunidad educativa.

Expresado de otro modo: es fundamental no circunscribir a la tríada: agresor, víctima, espectador para su visibilización y abordaje. Hemos de solicitar información a los preceptores (suelen detectar signos tempranos de hostigamiento) y la participación activa, interactiva y cooperativa de docentes, gabinetistas, coordinadores de curso, equipos directivos y la familia.

Por lo cual el análisis de la cultura escolar que subyace en las instituciones educativas, permite conocer sobre actitudes y creencias de los miembros de la comunidad educativa, acerca de la existencia, concepción, proceso e impacto que tiene este fenómeno de violencia entre pares en la convivencia escolar y de la injerencia de estas percepciones para manejar este tipo de conflictividad en la escuela orientando el cauce de la intervención ante este conflicto.

Verificamos actitudes de negación (o relativización) por parte miembros del cuerpo docente de ambas Instituciones, con frases como “en general no tenemos episodios de violencia” o “son casos aislados”. (Fuente: bitácora: diálogos de profesores de ambas instituciones analizadas con el autor). Los Propios docentes no parecen comprender las Nuevas Culturas Juveniles que ingresan a nuestras aulas. Recordamos lo establecido al analizar el clima escolar (ver) que dota de un estilo particular a cada centro que condiciona como un factor más los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Cerezo pone de manifiesto que “el entorno social nos presenta la violencia como una forma de comportamiento valorada y atractiva, solo hay que ver los juegos más vendidos o de las películas más taquilleras” (2006: 335). Parafraseando a esta autora coincidimos en que las situaciones de acoso que se generan en el grupo – aula, son altamente contaminantes para reproducir en otros espacios, como hemos comprobado, lejos de las miradas de los adultos responsables.

La elaboración de patrones de comportamiento que denoten respeto y tolerancia, a través de la confección de Acuerdos Escolares de Convivencia = AEC, (Res. Min. 149 /10) que contemple, entre otros aspectos, la evaluación y diagnóstico del clima escolar ya que resulta sumamente importante para diseñar adecuadamente programas de intervención en casos de hostigamiento. Pensamos en actuaciones de adultos que permitan mejorar, en base a criterios objetivos y racionales, la eficiencia y eficacia de los Institutos en estudio y, creemos, en general (Avanzini, 2016).

Finalmente nos planteamos como importante escrutar el acoso entre pares, “en un contexto social en el que las distancias intergeneracionales constituyen para los docentes/adultos un desafío cada vez mayor para su vinculación con jóvenes que se les presentan cada vez más distantes culturalmente” (Previtali: 168, en Míguez, compilador, 2008). Comportará, entonces, realizar una *descripción densa*: Geertz (1973, 1990) desde la cual ofreció una reflexión en el ítem aportes para superación de los conflictos de hostigamiento entre pares.

### **Indagar sobre posible etiología de casos y su análisis contextual, desde un abordaje sistémico.**

La puesta en acto de los AEC = Acuerdos Escolares de Convivencia (Res. Min. 149/10) significó, a nuestro juicio, un importante avance en el aporte para superar los episodios de Acoso u Hostigamiento entre pares. Hubo entre los colegas docentes de las dos instituciones analizadas, y por extrapolación seguramente a un universo mayor, la conciencia que para transitar el conflicto deben abordarse con ecuanimidad y responsabilidad por parte del Equipo de Gestión escolar, estrategias e intervenciones que permitan habilitar la palabra a todos los actores intervinientes. O al menos, abrir la posibilidad para que los interesados puedan brindar sus opiniones, ya que las conductas de los diversos actores intervinientes en un episodio de hostigamiento entre pares, va produciendo cambios no solo a nivel personal, sino también a nivel institucional y del conjunto social. Está demostrado que este talante produce una mejora a nivel intra y extra escolar (Olweus, 2006). Introducir la mediación y la resolución consensuada y colaborativa ante episodios disruptivos de la cotidianeidad escolar, facilita un mejor tratamiento y tránsito de dichos conflictos (Avilés, 2002).

En un diálogo informal con una docente del Instituto “B”, manifestaba que, pese a advertir conatos de violencia en los alumnos, rescataba “el sentido de pertenencia a la institución” así como una “solidaridad entre ellos”. No menos importante era la convicción de la profesora que “los pobres son solidarios”<sup>114</sup>; remarcando que esta situación no la notaba con igual nitidez en los otros dos establecimientos en que desarrollaba su labor (Fuente: Bitácora).

Buscando respaldo teórico a lo expresado encontramos esta importante afirmación del Dr. Juan Carlos Scannone, S. J.:

Éstos (los pobres) conforman, a su vez, un “nosotros”. Más en cuanto no solo son oprimidos y eventualmente son opresores de otros pobres sino que, *en cuanto* son éticamente exteriores al sistema, es decir, lo trascienden por su dignidad humana y su alteridad ética, forman un “nosotros inclusivo” éticamente abierto hacia dentro y hacia fuera e históricamente creador de instituciones alternativas nuevas (1999: 266) (cursivas en el original). La racionalidad contraestratégica – se da contra la estrategia de opresión y marginación – es asumida y transformada por la racionalidad comunicativa analéctica (267)<sup>115</sup>

Desde el punto de vista meramente metodológico, aplicando el paradigma sistémico decimos que la escuela debe interpretarse como una red compleja de subsistemas que interactúan más o menos con flexibilidad, son inconstantes y cambiantes. Esto supone, para el investigador escrutar diacrónicamente en el sistema social en el cual la institución está inserta. Pero ayuda a tal comprensión un análisis sincrónico de la misma entendiendo por tal: se “trata de dar cuenta de la coherencia de un conjunto de instituciones observadas en una sociedad dada en un período dado”. (Boudon y Bourricaud, 1993: 587).

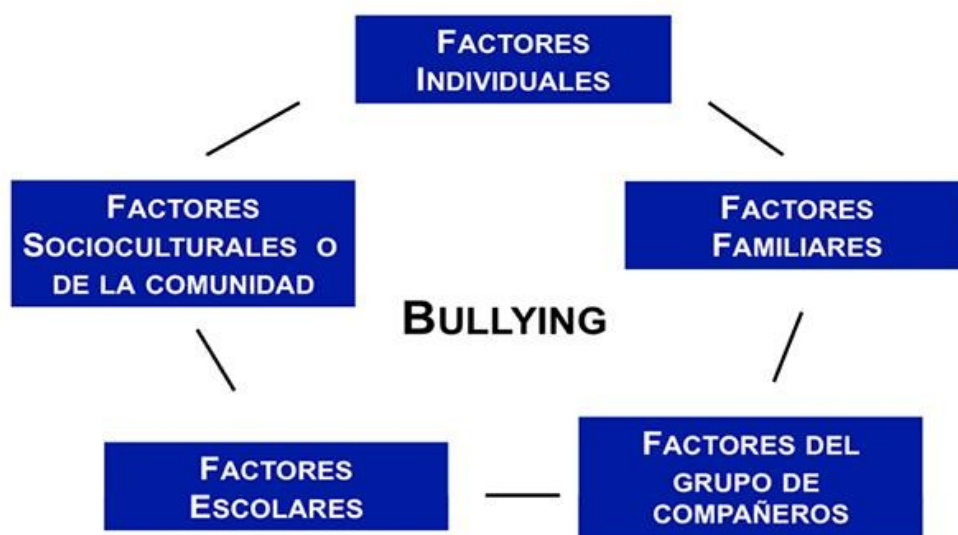
En ese “revisitar la escuela” (Nicastro, 2017) hemos de mirar desde la mayor cantidad de perspectivas posibles el juego de roles de los protagonistas del conflicto; dicho de otro modo qué factores de estos subsistemas inciden en los acosadores para que actúen como tales, en las víctimas que se asumen como tales, con serios problemas que se presentarán a posteriori y, en fin, el círculo de observadores que en nuestra investigación, ocupan numéricamente un rol definitorio. Este temperamento, permitirá profundizar en la etiología de casos y el análisis de contexto, que es el ítem al que intentamos dar orientación y posibles respuestas. Para ayudar a la tarea emprendida, mostramos esta figura:

---

<sup>114</sup> Recordemos que el Instituto “B”, es considerado urbano – marginal, con una población mayoritariamente constituida por hijos de trabajadores con magros ingresos.

<sup>115</sup> Para ampliar y mejor entender estos constructos, puede consultarse: Hoevel, (s/f), *La filosofía de la liberación de Scannone: ¿teología pastoral o teología-política?*, disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/11025/1/filosofia-liberacion-scannone.pdf>

**Figura 9: Factores intervinientes en episodios de *Bullying***



*Fuente: Vidal Schmill Herrera, 2012. Avanzini, 2016.*

Esto conlleva la necesidad del trabajo en redes, de modo que los diversos estamentos comunitarios participen en la mejora de cada uno de los factores arriba señalados y permita, con una adecuada interconexión, la ansiada concreción de mejoras del clima institucional.

**Indagar las expresiones de sentires, emociones y reacciones de los adolescentes, en torno a episodios de hostigamiento, acoso o abuso.**

“La sociedad necesita personas (...) que sepan cómo ser compasivos y honestos. (...) La sociedad necesita todo tipo de habilidades que no son sólo cognitivas, son emocionales, son afectivas. No podemos montar la sociedad sobre datos”. Alvin Toffler.

Ante las preguntas de cómo se sintió, si fue víctima de acoso por parte de tus compañeros, las respuestas más frecuentes a las encuestas administradas, fueron: ira y rabia (42,4%), tristeza (28,4%), deseos de venganza (26,5%) y vergüenza (23,7%). Con valores muy semejantes se dieron dentro de los grupos experimental y testigo (Tabla 12).

Al preguntar, que sintió al acosar alguno de tus compañeros, en la muestra general se dio con mayor proporción la respuesta de culpable por estar haciendo daño y en menor proporción nervioso/intranquilo, y también indiferente. En el grupo testigo surgió una respuesta de un valor llamativo, la respuesta de “placer porque hago mi venganza”. Diez educandos contestaron esto sobre un total de veintiocho encuestados. (Tabla 13). En este último caso, creemos amerita algún cuidado especial en el análisis grupal e institucional, ya que podríamos estar ante la presencia de una conducta de riesgo para los pares. La mayor parte de los comportamientos son aprendidos. Puede ser de gran utilidad valorar el rol educador de la escuela, y de todos los sistemas sociales que abordamos en torno al acoso entre pares, como un modo de violencia escolar y ésta, en sentido más general, como violencia social.

Finalmente, las respuestas de cómo se sintieron cuando vieron acosar a alguno de sus compañeros, la mayor proporción en el total de la muestra y en ambos grupos, fue rabia/ira, preocupación y tristeza (Tabla 14). También hubo algunas respuestas importantes relacionadas con el rencor. Reproducimos a continuación las tablas que mencionamos anteriormente, para mejor intelección de las mismas.

**Tabla 12: Si fuiste víctima de acoso por parte de tus compañeros, ¿qué sentiste?  
(Respuestas múltiples)**



Respuesta	Experimental (n=100)		Testigo (n=98)		Total (n=198)	
	Cantida d	Porcentaj e	Cantidad	Porcentaj e	Cantida d	Porcentaje
Rabia-Ira	55	55,0	54	55,1	109	55,1
Deseos de venganza	34	34,0	34	34,7	68	34,3
Tristeza	37	37,0	36	36,7	73	36,9
Vergüenza	34	34,0	27	27,6	61	30,8
Rencor	10	10,0	22	22,4	32	16,2
Preocupación	16	16,0	15	15,3	31	15,7
Miedo-Temor	14	14,0	13	13,3	27	13,6
Indiferencia	18	18,0	8	8,2	26	13,1
Culpabilidad	7	7,0	5	5,1	12	6,1
Otros sentimientos	10	10,0	8	8,2	18	9,1

*Fuente: Elaboración propia.*

Otras expresiones: en un caso expresó “bronca”, otras “angustia y enojo”, doce opiniones expresaron “nunca me pasó” otra: “no he sido víctima nunca”, una opinión dice: “deseos de humillarlo y hacerle el doble de lo que me hizo” y en idéntico sentido “ganas de cagarlo a piñas”. En un caso expresa indiferencia o despreocupación cuando manifiesta “nada, me da risa”. Una preocupante dimensión a trabajar en ambos establecimientos podemos constatarlo cuando un encuestado dice “quería matarme” y otro “suicidarme”. También importante: un encuestado dice con sus palabras: “Sentí miedo cuando mi papá le pegaba a mi mamá”. Base para pensar en un trabajo hacia las familias.

Finalmente, lo que nos parece una opinión que implica madurez: “No he sido víctima de acoso, pero si lo fuera sentiría preocupación por esa persona que lo hace y rabia, pero no se lo devolvería con lo mismo. Lo intentaría hablar”.

**Tabla 13: Si acosaste a alguno de tus compañeros, ¿qué sentiste? (Respuestas múltiples)**

Respuesta	Experimental (n=72)		Testigo (n=68)		Total (n=140)	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Culpable por estar haciendo daño	56	77,8	46	67,6	102	72,9
Nervioso/a, intranquilo/a	13	18,1	6	8,8	19	13,6
Indiferente, no siento nada, me da igual	9	12,5	6	8,8	15	10,7
Odio, rencor	7	9,7	6	8,8	13	9,3
Placer porque hago mi venganza	6	8,3	10	14,7	16	11,4
Fuerte poderoso/a, superior	3	4,2	6	8,8	9	6,4
Muy bien, estoy contento/a	1	1,4	4	5,9	5	3,6
Bien porque me gusta saber que esa persona está sufriendo	1	1,4	1	1,5	2	1,4
Otros sentimientos	17	23,6	8	11,8	22	15,7

*Fuente: Elaboración propia.*

En cuanto al rubro “otros”, atendiendo a la dimensión emic, podemos analizar respuestas que van desde “nada porque nunca hice nada” y en ese mismo sentido “no acosé a nadie” y “nunca podría hacer eso”. También: “La verdad no lo haría nunca porque me sentiría culpable”. El resumen de esta posición de los encuestados podría ser: “Nunca lo hice, ni lo voy a hacer: No hagas lo que no te gusta que te hagan”.

Algunos, en otra línea, expresan: “me siento mal porque en ese momento no pensé antes de actuar”, o: “me siento muy mal y le pido perdón”. Otros se exculpan esgrimiendo argumentos como: “en algún momento bien, por tener venganza de algo que me hizo, no hago cosas así solo porque sí” o: “nunca lo hice queriendo, a veces me equivoqué y después me disculpé. Finalmente: “vergüenza después”.

Respuesta: la acción educativa de la escuela debería a nuestro juicio, apuntar a la convivencia pacífica, con actores adultos que manifiesten en el hacer cotidiano, cordialidad, empatía con los educandos y ejercicio permanente de la comprensión de actitudes de los mismos. En ese sentido, influir con acciones concretas de los adultos en las relaciones interpersonales entre los educandos en particular, pero que en general debe impregnar todo el cotidiano escolar. Se trata de crear o recrear entornos escolares saludables. Es menester sensibilizar a todos los actores adultos – docentes, empleados no docentes, padres – de la importancia de una convivencia sana y pacífica.

Como medida práctica proponemos multiplicar la presencia del director/a, preceptores, coordinadores; en los espacios que presumimos pueden ser escenario de acoso: baños, galerías, patios, entre otros; para evitar conatos de agresión u otros episodios que puedan conducir a la violencia.

Es bueno volver aquí a remarcar que la violencia social y la violencia escolar, como fenómeno epocal, es concebida como polifacética y multifactorial. Por tanto, no existe una receta o una solución simple y única. Ya señalamos en este laberinto de otredades como hemos tipificado nuestras unidades de análisis, que es necesario actuar simultáneamente en varios niveles y en múltiples estamentos sociales en donde las escuelas están insertas. En nuestra experiencia profesional y personal en educación, nos permitimos remarcar la importancia de evitar la excesiva burocratización de los integrantes del equipo de gestión directiva, pensando siempre que la razón de ser de nuestra tarea es, primordialmente, el bienestar y realización de nuestros educandos.

Consideramos importante: conocer el entorno o contexto donde convive el alumnado para poseer datos a la hora de afrontar conflictos de *bullying*. Esto ayudará a pensar y adoptar medidas encaminadas a fomentar actitudes y comportamientos saludables en los jóvenes en desarrollo. Pensamos que los hombres y mujeres de todas partes tienen el derecho fundamental de vivir su vida y criar los hijos sin miedo a la violencia. La escuela debe y puede acompañar o ayudar a gozar de este derecho, aunando esfuerzos para determinar sus causas subyacentes y hacerles frente con solvencia.

Con respecto al sentimiento de vergüenza podemos dejarnos ilustrar con el pensamiento de Silvia Bleichmar:

Reservaría la idea de vergüenza para algo en que, por un lado, la mirada del otro está intrasubjetivada o forma parte de lo intrasubjetivo; y por otra parte concierne también a aspectos morales, relaciones, formas de legalidad, no sólo prohibiciones básicas. La vergüenza puede tener una cara en la problemática moral. Se puede sentir vergüenza de haber

transgredido una ley, de haber hecho un acto incorrecto. Lo cual es distinto a sentir culpa por haber realizado ese acto. Hay culturas de la culpa y culturas de la vergüenza. Bajo la impronta judeocristiana, en Occidente hubo un predominio de la culpa sobre la vergüenza, pero en el neoliberalismo actual predomina la vergüenza sobre la culpa. El eje de la vergüenza aparece hoy como un eje central del sujeto. Recuperado de: [www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-245717-2014-05-08.html](http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-245717-2014-05-08.html)

En Julio de 2004 la oficina de área para Colombia y Venezuela de UNICEF produjo un documento de difusión popular en donde expresa:

Se ha comprobado que la autoconfianza, la autoestima, la seguridad, la capacidad de compartir y amar, e incluso las habilidades intelectuales y sociales, tienen sus raíces en las experiencias vividas durante la primera infancia en el seno familiar. En un hogar donde se respira un ambiente de cariño, de respeto, de confianza y de estabilidad, los niños o niñas se crían y se desarrollan psíquicamente más sanos y seguros, y se relacionarán con el exterior de esta misma forma, con una actitud más positiva y constructiva hacia la vida. <https://www.unicef.org/colombia/pdf/ManualDP.pdf>

Como ya hemos señalado en nuestro marco teórico esa imagen de familia ya no responde totalmente a las realidades que comprobamos a diario. Por ello, la escuela debería cumplir un importante rol de esclarecimiento, acompañamiento y debate con las familias para ayudar a lograr mejores resultados al interior de nuestros centros educativos.

## **Caracterizar los roles de los sujetos intervinientes ante estas situaciones de violencia.**

### **Rol de agredido o de la víctima**

#### **Datos de la investigación**

Las preguntas que más aportaron fueron la P1 (Te enviaron mensajes ofensivos e insultantes a través del celular o a través de Internet), P15 (Te denigraron a través de Internet diciendo cosas de ti que son mentira para desprestigiarte. Se difundieron rumores sobre vos para lastimarte) y P6 (Recibiste llamadas anónimas, que intentaban asustarte y provocarte miedo). Ellas suman el 45,8% del total.

Sin lugar a dudas, la violencia escolar causa a las víctimas serios problemas en la adaptación a los formatos escolares de inserción, como así también afectan las relaciones familiares y sociales. Recurriendo a la evidencia empírica (Olweus, 1993; Rigby, 1997) se “ha demostrado que cerca del 20 % de los alumnos ha sido víctima de violencia escolar, en algún momento, en un período de tres a seis meses. Y en otros se ha identificado que más del 10 % de los alumnos expresa que la victimización se prolonga por más años” (Mendoza, 2012: 22).

Consultando investigaciones de varios autores podemos caracterizar a las víctimas típicas, aunque no se puedan establecer rasgos definitivos ni inmodificables (Olweus, 1973, 1978; Lagerspetz y cols., 1982, Mendoza 2012, entre otros). En relación a la diferencia de recortes de rol con relación al sexo, justo es reconocer que el talante femenino está mucho menos estudiado. En nuestra investigación advertimos que los límites entre varones / chicas es mucho más difuso que lo señalado por teóricos en la materia.

No obstante, la enumeración de peculiaridades generales a tener en cuenta, conservan la importancia a la hora de detectar posibles víctimas de Bullying. Así: notamos que las víctimas son adolescentes / jóvenes muy tímidos, ansiosos e inseguros. Destacan: el aislamiento, poco diálogo con sus compañeros. En general tienen baja autoestima y una opinión negativa de sí mismos y de las situaciones de acoso creyendo que no tienen capacidad para enfrentar al agresor. Al aislarse y “no pertenecer” al grupo crean, sin querer, el escenario perfecto para que se repitan los episodios. Es claramente, un factor de riesgo, ya que: “es la condición preferida de los abusadores, que aprovechan que las víctimas no tienen amigos que los defiendan haciendo del abuso un espectáculo público (Mendoza: 23; Rodríguez, 2004).

Hemos señalado hasta aquí características muy generales de la víctima “típica” (Olweus, 2006: 50) pero ya maduro el proceso de la investigación emprendida, vemos que estos educandos mantienen vínculos más estrechos con sus madres<sup>116</sup>. La sobreprotección materna no suele resultar positiva para lograr en el hijo /a una autonomía que conlleve autoafirmación, que la Psicopedagogía define como *asertividad* :(<http://www.psicopedagogia.com/definicion/asertividad>). Profundizando en esta afirmación encontramos que la asertividad se define como: “la habilidad de expresar nuestros deseos de una manera amable, franca, abierta, directa y adecuada, logrando decir lo que queremos sin atentar contra los demás. Negociando con ellos su cumplimiento”.

Sin embargo, matizando las aseveraciones respecto a características comunes que configuran el rol de víctima, advertimos que algunos individuos presentan características peculiares. Así, víctimas *reactivas* que respondiendo como pueden a la agresión, disminuyen la vulnerabilidad. Otro grupo, mucho menor, constituyen las *víctimas provocadoras* que combinan ansiedad y agresividad. Generalmente son hiperactivos y se comportan de forma que

---

<sup>116</sup> Cfr.: reunión con padres del Instituto “B”. Diálogos informales con la directora del Instituto “A”, registrados en bitácora.

incomoda al grupo – aula y a su alrededor. También se puede considerar una víctima *agresiva* que, a menudo trasladan la dinámica de sumisión a otros pares, no solo instigando, sino participando activamente del acoso.

Concluimos expresando nuestro propio análisis<sup>117</sup>. Si bien la mayoría supera el trauma ya como jóvenes adultos cuando egresan del colegio y se abren a círculos sociales más amables, logrando una cierta “normalidad”, se verifican casos de perdurabilidad en altos niveles de ansiedad, considerable atención nerviosa aún traducida por síntomas físicos (considerados inexplicables) como cefaleas, pesadillas, que reflejan incluso en el comportamiento social ya sea con negativismo permanente, descreimiento, timidez, fobias (TOC= trastornos obsesivos compulsivos), que se entienden como compensaciones a situaciones vividas en su proceso educativo.

## **Rol de agresor**

### **Datos de la investigación**

Las preguntas que más aportaron fueron la P1 (Enviaste mensajes ofensivos e insultantes a través del celular o a través de Internet), P6 (Hiciste llamadas anónimas para asustar y provocar miedo a algún chico/a) y P15 (Has denigrado, diciendo por Internet cosas de otras personas que son mentira para desprestigiarlas. Has publicado rumores sobre otros para hacerles daño). Ellas suman el 55,5% del total.

Mencionaremos a continuación diversas características atribuibles al rol del agresor que interjuegan los educandos en una situación de acoso u hostigamiento: Si bien los estudios de Olweus (1998), señalan como agresor al varón, otros estudios y la realidad de investigación en nuestros accesos a terreno, nos indican que también las jóvenes resultan protagonistas de hechos sociales que utilizan recursos psicológicos de agresión, con menoscabo de la autoestima de la víctima. Comprobamos en los casos analizados el uso de lenguaje soez y fuerte apelación a posibles falencias, defectos, o características de la oponente<sup>118</sup>. (cfr.: Avanzini, 2016). Nos parece importante establecer aquí, una diferenciación del adolescente de temperamento agresivo con respecto al violento, que podríamos esquematizar así:

---

<sup>117</sup> Apoyado en el testimonio de varios expertos, ya citados.

<sup>118</sup> Fuente: Bitácora.

**Cuadro 5: Comparación entre Adolescente agresivo y Violento *per se***

Adolescente agresivo	Violento 'per se'
Se muestra generalmente muy fuerte físicamente, y muy seguro de sí mismo.	No siempre se manifiesta con fortaleza física.
Reacciona ante un disparador (Por ej. En un recreo o en la práctica deportiva)	Produce actos violentos con conciencia de hacerlo: "Yo le pongo el pie para que se caiga" o "Le pego para que sufra", etc. Particularmente grave es cuando el violento inculca psicopáticamente el mensaje: "Yo te pegué porque vos me provocaste".
A veces advertimos que la agresión es un mecanismo de defensa, escape de situaciones o mera sobrevivencia en un contexto hostil.	Sostiene actitudes permanentes de provocación, se mofa de sus compañeros y detecta víctimas dentro del grupo.
No es intencional aunque puede provocar daños a terceros o a sí mismo.	Es intencional y a veces, premeditado. Sus actos de hostigamiento son permanentes y sistemáticos.

*Fuente: Elaboración propia. En: Avanzini, 2016.*

Aclaración: no obstante lo señalado, a lo largo del trabajo se advertirá una prevalencia del apelativo "agresor", en virtud de ser de uso habitual en los autores consultados.

Nos Preguntamos: ¿Cómo establecer un diagnóstico diferencial? Y la respuesta la encontramos en la intencionalidad, o finalidad de los hechos. Parafraseando a Bruner (1990), sostenemos que los seres humanos crean significados a partir de sus encuentros en el mundo, y que luego, tematizadas; estas interacciones nos permiten proponer hipótesis acerca de los procesos de construcción de significado. En (<http://textosdepsicologia.blogspot.com.ar/2010/11/bruner-j-actos-de-significado-mas-alla.html>)

Como características generales, que expresan convergencia entre autores y observaciones propias, enumeramos:

, advertimos que el agresor suele presentar cuatro necesidades básicas que se resumen en el siguiente esquema <sup>119</sup>.

- Necesidad de protagonismo: El agresor suele tener la necesidad de ser visto y aceptado, de que le presten atención.

<sup>119</sup> Inspirado en Rodríguez (2004).

- Necesidad de sentirse superior: La mayoría de los agresores sienten un enorme deseo de ser más fuertes y poderosos que los demás.

- Necesidad de sentirse diferente: Los agresores suelen crearse una reputación y una identidad particular en el grupo de iguales que les rodea; pretenden ser diferentes y rechazan todo aquello que no es igual o similar a la imagen que han creado.

- Necesidad de llenar un vacío emocional: Los agresores no son capaces de emocionarse o reaccionar con afecto ante los estímulos diarios; por el contrario, persiguen constantemente nuevas vivencias y sensaciones que muchas veces logran únicamente cuando crean su propio espectáculo.

Matizando lo expresado, en función de que no se pretende ser taxativo, comentamos: respecto del temperamento el agresor / agresora se muestra provocador, altanero, pendenciero e impulsivo. Evita el lenguaje conciliador, mostrando, generalmente pobreza de léxico lo que conlleva ausencia o fuerte disminución de la comunicación y negociación. No reconocen el dato que provocan o al menos no lo admiten (Mendoza, 2012; Levín, 2012).

Cabe aclarar que en la mayoría de los estudios realizados sobre este tema se menciona la necesidad de diferenciar distintos tipos de víctimas, incluyendo como víctima al agresor. Cfr.: <http://monite.org/perfiles-de-los-participantes-en-las-agresiones>; y en investigaciones Mexicanas: “A veces, las víctimas activas mezclan este papel con el de agresores, son víctimas y a la vez agresores” ([http://acosoescolarmexico.mex.tl/266686\\_Victimas-del-Bullying.html](http://acosoescolarmexico.mex.tl/266686_Victimas-del-Bullying.html))

En cuanto al modo de actuar del agresor contra compañeros “blancos”, posibles víctimas: les provocan permanentemente y al no obtener respuestas les golpean, molestan, empujan, nombrándoles de forma desagradable, generando rumores a través de las redes siempre con la intención solapado de aislar al oponente para de última anularlo. Al respecto, citamos:

La necesidad de establecer límites entre conceptos como violencia y agresión (...) A partir de la década de los 90, diversos estudios se han hecho muy promisorios o han generado buenos resultados en la búsqueda, no sólo de la comprensión del fenómeno de la violencia en su sentido amplio, sino también en la tentativa de hacer comprensible lo cotidiano de la vida escolar. Tal búsqueda implica encarar la escuela en su totalidad, en el contexto de las innumerables formas de interacciones que se producen, tanto negativas como positivas. (Abramovay, 2005).



En algunos casos, el agresor exhibe a modo de justificación que la víctima merece el castigo, mostrándose controlado, con un talante arrogante, distante y poco abierto al diálogo. Manifiestan estos educando que sus explicaciones deben tener buena acogida y reclaman una resolución que no los dañe, y aún que sancione a las víctimas y esto “aquí y ahora” inmediatez que no admite excepciones, encaramándose en un discurso rudo y autosuficiente (Bringiotti, 2015). En definitiva: el agresor muestra obsesión por asumir una postura dominante, a la vez que trata de enfocarse en personas que por su temperamento o experiencias dolorosas de vida se convierten en blancos vulnerables.

En el trabajo de campo llevado a cabo en este trabajo y en nuestras investigaciones anteriores (Avanzini, 2016, 2020) se puede establecer como *patrones de conducta* (McIntyre, 1981) del agresor que emerge en actitudes disruptivas no tanto en el aula, sino en justas deportivas, viajes, exposiciones, entre otras. Es común escucharles frases despectivas referidas a compañeros, profesores, preceptores y, especialmente, al director /a. También mofas que aluden a la cuestión de género. Atribuimos influencia negativa a los medios de comunicación (especialmente la televisión) exacerbando hechos violentos permanentemente, a la música de alto contenido deletéreo (ver ítem correspondiente) y videos que remarcan y promueven juegos de poder.

Conviene considerar aquí el respaldo teórico de Vygotsky, en su teoría sociohistórica, cuando establece vínculos entre Educación, Cultura y Desarrollo. Este autor sostiene que el desarrollo del ser humano está indisolublemente ligado con la interacción en el contexto socio histórico – cultural. (Apreciaciones de: Chevez Salas, 2001). Lo similar expresado por otro autor nos dice: Las actividades simbólicas que los educandos protagonizan, construyen y dan *horizontes de sentido* (Gadamer)<sup>120</sup> no sólo al mundo sino a ellos mismos, en la medida que recortan identidad y pertenencia. Además, Bruner establece que la identidad, en general, se construye en determinados ámbitos sociales y en interacción con otros en un proceso dinámico, intersubjetivo, en un espacio en el cual las personas extraen y negocian significados en permanente cambio sobre la realidad que en definitiva, configura su experiencia psicológica.(1990). Respecto del espacio naturalmente no nos referimos al espacio *geométrico* sino al *antropológico* en términos de Maurice Merleau – Ponty (1986).

---

<sup>120</sup>El individuo está en el mundo con una determinada historia efectual que le confiere a su vez una manera de entender el mundo, así se hace expresa su finitud y evidencia sus límites, los cuales determinan su horizonte, que “es el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto” Gadamer (1977).

Como corolario de este ítem podemos indagar respecto a las relaciones interpersonales en círculos extraescolares, notándose en algunos casos que en la casa son tranquilos y protectores sobre todo hacia la madre. Una de ellas, viuda, nos expresaba que NN era “el hombre de la casa, que siempre tenía la última palabra y opinaba de todo”, con inocultable orgullo (Fuente: Bitácora). En la escuela se comportaba con desparpajo transgrediendo sistemáticamente las normas, y casi siempre sin fundamentos sólidos, queriendo concluir y cerrar los debates, por ejemplo en las técnicas de aula taller. Imponiéndose con faltas de respeto hacia la opinión del docente y compañeros. En otros casos la conducta agresiva se ejerce contra sus hermanos /as, padres / madres y extensivo a otros miembros de la familia como abuelos, adultos mayores o tíos. Finalmente: se advierte en muchos casos un disfrutar (solapado o explícito) apelando al sarcasmo y a la ironía como recurso permanente de defensa de su discurso, humillando de paso a los otros, con oportunidad o sin ella.

### **Rol - colectivo - del círculo observador: Datos de la investigación**

Las preguntas que más aportaron fueron la P1 (Viste a alguien enviar mensajes ofensivos e insultantes a través del celular o de Internet), P15 (Viste que a algún chico/a le hayan denigrado, diciendo por Internet cosas que son mentira para desprestigiarle, o del que hayan difundido rumores para hacerle daño), la P3 (Viste a otro agredir o golpear a algún chico/a para grabarlo y subirlo a Internet) y P4 (Viste a alguien difundir fotos privadas o comprometidas o vídeos de algún chico/a a través del celular o de Internet). Ellas suman el 41,6% del total.

### **Los compañeros espectadores (u observadores)**

Con respecto a los espectadores del acoso u hostigamiento, podemos sostener que por diversos motivos no “se analizan en profundidad los efectos” que como observadores de sucesivos episodios de victimización ni sobre su capacidad para producir cambios” (Bringiotti & Paggi, 2015: 121). Estos testigos son, mayoritariamente, compañeros de las víctimas y de los agresores. Los cuales parecen experimentar ante la repetición de hechos violentos de acoso u hostigamiento entre pares, una suerte de “desensibilización”, normalizando la violencia y

comenzando a relativizar estos hechos con frases como ‘no es para tanto’ (Bringiotti & Paggi, 2015: 121). Es notable la inhibición a intervenir ante situaciones de acoso, lo cual puede deberse por el miedo a ser incluido en la agresión, configurando una situación que conlleve a ser futuras víctimas. En su mayoría no quiere contar a nadie sobre lo vivido, en función de la cultura del “buchón” predominante en los grupos de estudiantes.

En los datos recogidos en el trabajo de campo notamos la prevalencia de situaciones en que intervienen las redes sociales. Agrega dramatismo con respecto a los tradicionales modos de presentación de conflictos de esta índole, ya que la víctima se siente impotente, o inerme dado el grado de desprotección y a la excesiva exposición que multiplica al infinito la cantidad de espectadores del hecho de victimización. Dato no menor es el anonimato que otorga el posible desconocimiento del agresor por parte de la víctima. Todo lo dicho potencia la necesidad de silencio y la complicidad de los observadores para continuar o aumentar esos actos disruptivos que parecen configurar un determinado perfil en el acosador. Por otro lado se aumenta en estos casos, el efecto disuasorio sobre víctimas y observadores que les impide denunciar. Es frecuente que todos estos elementos produzcan un “contagio social” que, llevado al interior de una institución educativa ocasiona deterioro de la convivencia y de la paz que es deseable se viva en el cotidiano escolar.

Como correlato de lo expuesto se verifican: provocaciones a través de mensajes ofensivos o denigrantes, hostigamiento, injurias o calumnias hacia alguien, difusión de chismes para dañar la imagen o reputación de alguien afectando las relaciones con otros miembros del grupo o incluso de la comunidad de inserción de la escuela. Además: suplantación de personalidad, perfiles falsos, difundir secretos que la víctima confió a un amigo /a.

Los observadores pueden identificarse como neutrales (observan sin intervenir); los potenciales agresores y los agresores que se unen al acosador. Justo es reconocer que hay un grupo de compañeros que llamaremos espectadores prosociales que tratan de ayudar a la víctima. La “ley del silencio” (Magendzo, Kolstrein, Toledo Jofré, y Rosenfeld Sekulovic (1994) se magnifica por el miedo de sufrir las mismas consecuencias si apoyan a la víctima. A veces, paradójicamente, el apoyo a la víctima se brinda por un compañero o grupo, pero en privado, fuera del conocimiento del agresor.

Una de las tareas que el equipo de gestión y conducción, debe ineludiblemente, a nuestro juicio, planificar y llevar a cabo consiste en desarmar escenarios propicios a la aparición o aumento de las situaciones de acoso, ya que a los agresores les encanta tener una audiencia y el espectador conocido como mirón, que alienta o tolera haciendo que el agresor se sienta más

fuerte y popular. La persuasión por medio de la dramatización puede ayudar a la juventud a reconocer una posible situación peligrosa<sup>121</sup>. Además se puede empoderar a las víctimas para que consoliden su autoestima fortaleciendo el Yo (Aulagnier, 2016; Giddens, 1995).

Con respecto a los escenarios que alientan la aparición de conflictos concluimos que el patio en los momentos de recreo es el espacio físico propicio, así como los baños, pasillos y la vereda de la cuadra de la escuela; en tanto que el aula suele ser el ámbito en que se despliegan burlas, acompañadas de un lenguaje soez. Una investigación para el Defensor del pueblo de Madrid (2007) corrobora nuestros asertos. Ello conduce a la necesidad de sensibilizar a los preceptores, docentes, personal de apoyo a aumentar el control preceptivo en esas instancias: de su información sobre el tema, observación participante, como requisito al proceso etnográfico de la “descripción densa” (Geertz, 1973, reedición 1990); de los adultos respecto de las dinámicas de posicionamiento personal y grupal de los educandos puede depender el decurso en más o en menos de estos episodios.

### **Establecer el nivel de victimización, de perpetración, de observación y de victimización agresiva en la descripción de los conflictos en estudio.**

Con respecto a victimización analizamos, desde la etimología - víctima y el sufijo izar - que, siendo un verbo transitivo, elegimos como acepción de la palabra: “hacer algo a alguien que lo haga sentir como víctima de la acción”. En relación a perpetración, aludimos en este trabajo a: “acción y resultado de perpetrar o cometer un delito o falta”. Utilizaremos como sinónimos, en nuestro recorte de investigación, los verbos “consumar” y “cometer”. Además, conviene recordar que establecimos cuatro niveles de victimización y perpetración: nunca, algunas veces, bastantes veces y siempre. Tomaremos como significativos índices que sumen los dos últimos ítems.

Si analizamos las situaciones de víctimas de acoso, comprobamos la prevalencia de casos que implican el uso de Internet y del celular, así: 14.4 si sumamos bastantes veces (9.7) y siempre (4.7) del ítem “Te denigraron a través de Internet diciendo cosas de ti que son mentira para desprestigiarte. También: “Se difundieron rumores sobre vos para lastimarte”; 10.1 (5.8 + 4.3) de “te enviaron mensajes ofensivos e insultantes (...)” y 8.9 (6.6 + 2.3) de “recibiste

---

<sup>121</sup> En este caso pueden proponerse con mucho fruto dramatizaciones en el espacio curricular teatro. (Experiencia personal del autor).

llamadas anónimas, que intentaban asustarte y provocarte miedo (...) y en cuarto lugar: “te han acosado sexualmente” 6.2 (3.5 + 2.7) (Ver: Anexo = A 1: Tabla= T: 5). Hemos de recordar aquí nuestro análisis de la Generación Z y la importancia manifiesta que tienen para los educandos de este recorte etario, el uso – y abuso en ocasiones – de las redes sociales y del celular.

Cuando accedemos a las respuestas centradas en situaciones de agresión (A 1: T 6), nos encontramos con números totalmente discordantes: En efecto, “enviaste mensajes ofensivos e insultantes a través del celular o a través de Internet”, registra entre los ítems 3 y 4 apenas un 6,6 de respuestas positivas. El resto de las propuestas no superan este guarismo. La explicación que encontramos es que el agresor – perpetrador - no se reconoce como tal. Como ya establecimos en el recorte de rol: el agresor no reconoce el daño inferido y la culpabilidad personal o grupal en los hechos sociales protagonizados (Mendoza, 2012; Levín, 2012).

Si miramos el círculo de observadores (Anexo 1: Tabla 7) advertimos con sorpresa, que la frecuencia es muy alta y estadísticamente significativa. En efecto: “Viste a alguien enviar mensajes ofensivos e insultantes a través del celular o de Internet”, reúne según los índices de análisis elegidos (3+4) = 28 % del total. “Viste a otro agredir o golpear a algún chico/a para grabarlo y subirlo a Internet” suma 14,7 y “Viste a alguien difundir fotos privadas o comprometidas o vídeos de algún chico/a...” asciende a 12,5. Al analizar la comparación entre géneros, vemos que en la situación de observador/a se presenta como significativa la prevalencia de Femenino: 43,8 de frecuencia y Masculino: 29. En el resto de las encuestas no aparecen como importantes la diferencia entre géneros. Cabe acotar que en las pruebas “Aprender” del instituto “A”, cuando se consulta acerca de temas que la escuela no aborda y que debería abordar, se remarca la necesidad de profundizar la educación sexual (91 % de los consultados) y violencia de género (76 %).

## **Reflexión**

Burlarse o mofarse de alguien, excluirlo del grupo áulico, transmitir chismes o rumores – ya sea a través de las redes o en la escuela - son formas de violencia emocional y producen efectos psicológicos cuyas heridas infligidas, pueden ser profundas y dañar durante años. Estos comportamientos humillan y estigmatizan a las víctimas, dañando sus relaciones actuales y, en ocasiones, las futuras. A menudo, las intimidaciones dejan inermes a estos educandos que, en virtud de la pobreza de lenguaje, ya explicado como característica del estadio de desarrollo adolescente, no pueden explicar su situación y sufren en silencio y soledad estas afrentas.

Cuando no se registra una respuesta institucional, puede legitimarse el abuso o acoso. La anomia hace que la espiral de violencia se maximice; y se instale como una constante, convirtiendo a la víctima en un excluido social.

En nuestra propuesta de intervención, y de construcción situada de protocolos anti *bullying* de acuerdo con la cultura institucional de cada unidad de análisis, recomendamos acciones superadoras al respecto, tomando estos datos como referencia inicial, triangulando los mismos con la teoría y datos de otros contextos.

### **Analizar el posicionamiento teórico (o las convicciones prereflexivas) de los actores educativos adultos en relación al tema de investigación y las estrategias puestas en juego ante situaciones de hostigamiento.**

Si se hace un análisis de los datos recogidos en diálogos informales y en la experiencia personal, pudimos verificar constantes en torno al conflicto de hostigamiento entre pares. Lo primero es negar los episodios, advertible en frases como “en mi escuela no tenemos esos problemas”<sup>122</sup>, o en los datos reflejados en las encuestas a docentes, en donde advertimos que ante un episodio de acoso se minimizan los efectos de los mismos.

¿Qué hago con estos chicos de primero “A”?, me manifestaba una docente muy compungida. Al preguntarle qué responsabilidad se atribuía, quedó asombrada y repreguntó: ¿A qué se refiere? “Yo dicto mis clases lo mejor posible, me preparo pero nadie me escucha”. Aparece claro que algunos colegas se limitan a cumplir un programa, centrando la culpa de las interrupciones en el grupo – aula en los educandos. Un dato de importancia es que “después de un largo silencio – en que parecía meditar – me expresó: sabe qué... a mí no me prepararon para solucionar estas situaciones” (Fuente: bitácora). Denota con toda claridad la escasez de recursos y seguramente una falta de empatía con el lenguaje y las actitudes de las nuevas culturas juveniles (NCJ) <sup>123</sup>, que ingresaron para quedarse en nuestros centros educativos. “Problema que agrava la ausencia de estrategias de concertación y la merma de la participación de la comunidad educativa en las decisiones, la falta de actividades sistemáticas de capacitación docente y directiva, (...)” (Coronado, 2008, p. 145).

---

<sup>122</sup> Ya describimos estas situaciones en análisis de la categoría negacionismo.

<sup>123</sup> Véase la caracterización de la Generación Z.

Pasando a la esfera del Equipo de Gestión Directiva, vemos devaluada la autoridad, ya que no responde al *deber ser* kantiano, tan instituido e internalizado por el sujeto pedagógico sarmientino. Es que la escuela de otrora demandaba una adhesión sin cortapisas a lo ordenado por la autoridad, respaldada por Reglamentos de conducta, elaborados unilateralmente en base a directivas del Ministerio de Educación de la Nación. Adscribimos a las nuevas corrientes que proponen que la autoridad se construye, más con el hacer cotidiano que las meras palabras, frecuentemente repetidas de generación en generación por formulas ancestrales, ahora devaluadas cuando no anuladas, por el avance democratizador de los centros educativos (Greco, 2007). Bleichmar nos ayuda explicando como la ética del profesional docente “se produce no solamente con lo que uno dice, sino en la forma en que uno hace, cómo va procesando” (2012: 187). Ya Kant en el siglo XVIII decía que había que actuar de tal manera que la conducta pueda ser tomada como norma universal, lo que explicado aún más sencillamente, en los dichos populares se puede formular así: No hagas al otro lo que no quieres que te hagan<sup>124</sup>. Incluyendo a la familia del estudiante, verificamos que es necesario implementar dispositivos de llegada a los progenitores, para superar las incoherencias de los mismos al proponer normas de conducta:

A veces los adultos, padres o maestros, plantean la necesidad de puesta de límites, y el problema es la construcción de legalidades (...) Me contaba una maestra, que un padre le decía lo siguiente: ‘Yo no sé qué hacer con este chico, usted no sabe cómo insulta a la madre. Porque una cosa es que la insulte yo que soy el esposo y otra es que lo haga él que es el hijo (Bleichmar, 2012: 176).

Aplicado a nuestra situación, entendemos que el adolescente no respeta la palabra del actor educativo adulto cuando lo destrata y desubjetiva, ya que esa palabra está a priori, desvirtuada<sup>125</sup>. Se puede comprobar la crisis de legitimidad de la autoridad escolar tradicional en nuevos contextos de “competitividad, volatilidad, riesgos, flexibilización, identificación mediante el consumo, la violencia se constituye en el sustrato cotidiano sobre el que se forja la subjetividad de niños y jóvenes: el otro es prescindible, es un potencial competidor” (Míguez, 2008: 181). Se puede ampliar con el aporte de Duschatzky y Corea (2002).

Reflexionamos en que desde el Equipo de Gestión Directiva tendría que trabajarse el tema de sensibilización y empatía para con el educando, ya que los docentes son en definitiva quienes “están en la primera línea de intervención” (Bringiotti, 2015: 132). La

---

124 Esta frase está expresada en una de las respuestas a las encuestas administradas en el Instituto “B”.

125 Consideramos sumamente valioso el aporte de Bleichmar quien postula que la escuela es un ámbito de resubjetivaci

profesionalización es también un aspecto a considerar ya que “deben contar con conocimientos suficientes para una buena y temprana detección y herramientas para evitar intervenciones erróneas que revictimicen” (2015: 132). Finalmente recurriendo al dato recogido en reunión de padres del instituto “B”, en que una madre dijo: “A mi hijo lo cambié a esta escuela, porque aquí me lo tratan bien”, vemos que la transversalidad vincular no es tema menor, ya que el buen trato, la asertividad, la no discriminación, entre otros aspectos; contribuyen sin duda en disminuir los casos de hostigamiento entre pares. Abordamos a continuación nuestra conclusión.



## Conclusión

“La escuela sola no puede, pero sin la escuela no se puede”.

Emilio Tenti Fanfani (*La Nación*, 3/3/2002)

El trabajo finalizado ha permitido responder, creemos, a cada uno de los objetivos propuestos, tal lo expresado en el apartado anterior. Por ello, esta última reflexión asume el carácter de cuestiones en ciernes acerca del estudio realizado y sus implicaciones a futuro.

A lo largo de la investigación hemos advertido que los conflictos de hostigamiento o acoso entre pares se presentan frecuentemente en institutos de la jurisdicción, tanto de gestión oficial como privada. Por lo cual, afrontamos el desafío del análisis situado, desde la cultura institucional de cada centro educativo, para proponer instrumentos que permitan llevar a cabo intervenciones educativas con la intención de prevenir estas situaciones y contribuir a mejorar la calidad de los vínculos entre pares (Levín, 2012). Nos respaldan en nuestro intento trabajos de investigación realizados en diversos niveles: internacional, latinoamericano y jurisdiccional<sup>126</sup>. También el proyecto claramente expresado de responsabilidad social universitaria (RSU), que plantea la Universidad Católica de Córdoba, casa de altos estudios en cuyo marco institucional se realiza esta propuesta de Tesis del Doctorado en Educación.

Ante los nuevos desafíos que los alumnos oponen a los docentes, estos últimos manifestaron que carecen de las herramientas adecuadas para transitar conflictos de acoso entre pares, por lo tanto “van reconfigurando sus estrategias de acción, e inventando diferentes formas de intervención, construyendo una idiosincrasia institucional”. Destacamos : “las acciones subjetivas, a través de las percepciones de docentes, alumnos, preceptores y directivos, en el marco de este entrecruzamiento relacional, muestran configuraciones diferenciales de violencia – a veces contradictorias – en un escenario que los actores intentan modificar cada día” (Previtali: 168, en Míguez, 2008).

Recuperamos así el propósito eje de nuestra tesis: la producción de protocolos anti-*bullying*, atendiendo a la cultura institucional de cada centro, con el deseo que resulte un instrumento sólido a la vez que muy práctico, para su implementación por parte de colegas que, ejerciendo la tarea áulica y de gestión directiva, vean facilitado su accionar ante estas

---

<sup>126</sup> Ya detallados en el capítulo de discusión y relevados en el estado del arte.

situaciones. En otras palabras: un itinerario, un camino flexible y adaptable a cada establecimiento, con registros claros e interdependientes contribuyendo a la concreción de un clima institucional colaborativo y pacífico. Al ser el acoso entre pares un fenómeno que reconoce pertenencia a la violencia social y escolar, resulta de etiología multifactorial y de análisis complejo; lo cual supone intervenciones que apelen a diversas Ciencias Sociales y, va de suyo, superar las soluciones simples y cortoplacistas (Kornblit, 2008).

Si bien estamos advertidos de objeciones tanto al concepto de *bullying* como de protocolo (Campelo y Lerner, 2014; Observatorio Argentino de violencia en las escuelas, 2011; entre otros aportes), nos hemos sentido avalados por - solo a modo de ejemplo - de la Ley provincial de Córdoba 10.151/ 2013, y de las indicaciones contenidas en el documento “*Violencia entre pares. El fenómeno llamado bullying o acoso escolar*” producida por la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, que aborda la problemática relacionada con el acoso y la violencia escolar e indica la incorporación a la enseñanza a través de indicaciones precisas.

Dejamos claro que nunca fue nuestra intención adherir a la idea de patologizar ni criminalizar el acoso entre pares, estimamos que la clave de posible solución superadora a esta aparente aporía se zanjaría considerando que no es suficiente, como ya señalamos en nuestra posición inicial, el centrarse en el binomio agresor – agredido, sino que es preciso trabajar especialmente con los estudiantes que integran el círculo de observadores, ya que establecimos en su momento el rol importante de este grupo en el mantenimiento de los episodios en análisis. De hecho, se verificó, por ejemplo, un nivel alto de acoso en el observador (38,1%) lo cual permite sugerir acciones reparadoras de apoyo a las víctimas y sobre todo de empoderar a los estudiantes para formar personalidades críticas e identidades sólidas y emancipadas (Ricoeur, 1996; Bonyuan 2009 – 2010) que superen la no participación y el silencio ante estos episodios (Bleichmar, 2002, 2007, 2012).

Pareció conveniente reflexionar desde una perspectiva de género, que permita cuestionar la exaltación del género masculino, con la intención de deconstruir estereotipos que, a la vez, posibiliten a los varones vincularse desde otra convicción con el resto de su grupo de pertenencia. Fue un hallazgo de investigación –literal serendipia - recuperando aquí lo ya señalado oportunamente que no profundizamos categorialmente por exceder el propósito del presente trabajo. Mencionamos, sin embargo, bibliografía que permita a futuro la realización de nuevas investigaciones al respecto (Butler, 2018<sup>a</sup>, 2018<sup>b</sup>; Marega, del Sueldo Padilla, y Capandegui, 2018).

Desde un plano más general queremos destacar algunos aspectos de la gestión escolar. Parece oportuno recordar que para muchos educandos la escuela es la única oportunidad de inclusión social. Sobre todo, en contextos urbano marginales o de pobreza. En ese aspecto renovamos la esperanza en que la institución pueda transformar lo dado en nuevos posibles. Al respecto: postulamos la idea de recuperar la escuela como espacio de lo público, afirmando que gestión dice relación a organizar, a la vez que gobernar articulando lo político con los intereses legítimos de diversos actores, protagonistas del cotidiano en función de un bien general que hemos de defender. Nos parece nuclear, además, la idea de gestionar como gestar, o sea, hacer que las cosas sucedan. Valorar todo aquello – valores y prácticas – que hicieron de la escuela un poderoso instrumento de construcción de ciudadanía.

Como ya expresamos antes, para afrontar los desafíos de la gestión en tiempos de modernidad líquida (Bauman; 2003) se requiere de adultos educativos responsables, con una actitud de revisitar las instituciones (Nicastro; 2015, 2017), poniéndolas en sospecha (“*mise en intrigue*” de Ricoeur), transformando sentidos y rituales cotidianos en problemas para la reflexión. Supone pasar de la norma, la vigilancia y el control para dar lugar a una integración interactiva de generación de conocimiento. En otras palabras, ir de competencias desaprovechadas a la conformación de equipos de trabajo en donde se involucren todos los actores educativos para un tratamiento transversal y transdisciplinar de todo lo educativo, en especial los conflictos objeto de nuestro análisis. Ahora bien, los protocolos o intervenciones deben atender y responder eficazmente a las necesidades y a los deseos de cada grupo destinatario, unido a la posibilidad de realizarse tempranamente para inducir patrones de conducta saludables y duraderos, antes que eclosionen episodios o conflictos graves.

En otro orden: comprobamos que la autopercepción de los episodios de hostigamiento por parte de los adultos, puede ser engañoso. Al respecto, postulamos el deseo de un trabajo comunitario profundo al interior de cada institución para potenciar el acceso a la riqueza de diversas Ciencias Sociales, ya que en las circunstancias presentes no basta una formación específica de una asignatura o área, sino que hemos de abrírnos con humildad a las posibilidades de una reflexión epistemológica que fecunde la acción. Así, la Psicología del desarrollo, por citar una ciencia, nos ofrece, una posibilidad cierta de interpretar al adolescente en su particular vulnerabilidad, entendido como constructo transdisciplinario que permite – supone - el abordaje de factores predisponentes, desencadenantes o que exacerben tanto los aspectos que afectan la esfera somática como la psicológica propiamente dicha.

Entendemos como vulnerabilidad a la condición del sujeto que implica el predominio y cristalización del modo de funcionamiento del inconsciente escindido, cuyas manifestaciones más habituales se expresan clínicamente en la precariedad de recursos del Yo para procesar la actividad fantasmática y enfrentar sucesos vitales, y por la tendencia al acto-descarga comportamental y/o somática (Carretero, Marchesi y Palacios, compiladores (1983, p. 69).

Parece importante advertir que la adolescencia no es solo una etapa de vulnerabilidad sino también de oportunidad. Son tiempos y espacios valiosos en que es posible contribuir al desarrollo de la personalidad juvenil, ayudando a enfrentar los riesgos y las debilidades, así como prepararlos para desplegar sus potencialidades. Nos interesa destacar el efecto positivo que se verificó a lo largo de los dos años en que se realizó el contacto con las instituciones abordadas. Se avanzó en la premisa de escucha del educando en la revisión de normas de convivencia a partir de consensos o acuerdos y no como órdenes externas impuestas por los adultos. Hemos de ofrecer guía y orientación personalizada en su marcha educativa y en su proceso de maduración personal, por medio de la adquisición de habilidades prosociales y valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad. Ayudarles a adquirir hábitos de estudio, mediante la planificación del trabajo y valores relacionados con la constancia y el esfuerzo personal.

En los contextos en que desarrollamos nuestra investigación apareció con claridad la necesidad de reflexión ética como racionalidad interpretativa inscripta en un proceso de debate, deliberación, consenso (por ejemplo: Fonti y Echeguía Codolá, 2018); y de opciones responsables que permitan la formulación y redacción de protocolos de intervención ante conflictos de acoso entre pares, iluminados por la cultura institucional y situados en una realidad social determinada. La experiencia recogida nos muestra la realidad de iniciativas juveniles que los legitiman como participantes activos de superación de conflictos.

Este nuevo horizonte de la ética narrativa y de consenso plantea un panorama cada vez más amplio y abarcativo de superación de la violencia escolar en general y del acoso entre pares en particular, que surge en el proceso mismo de interpretación del éthos humano como unidad en la pluralidad, que respete las enriquecedoras tensiones de los proyectos individuales de vida narrados, insertos en procesos nostrificadores que garanticen el poder concebir comunidades escolares pacíficas y pacificadoras. Solo en la medida en que nos abramos a la pluralidad de interpretaciones del éthos, en que respetemos su carácter, no solo plural, sino a la vez trágico y singular; es que podremos afirmar que nos estamos disponiendo al respeto profundo del ser humano como punto de partida de toda ética.

Al comienzo de nuestro proceso nos preguntábamos si sería posible un *éthos* cultural que, respetando la pluralidad, permita a la vez la coincidencia grupal e institucional en comunidades que postulen militancias sinceras hacia la concepción de éticas que entrecrucen lo jurídico, lo justo, lo bueno, lo político como un posible camino hacia la paz. Este trabajo creemos respondió positivamente a este planteo de investigación. A su vez, admitimos sus límites (Avanzini, 2020)<sup>127</sup>

Creemos fundamental seguir con las investigaciones sobre violencia escolar y del acoso entre pares y entendemos necesario concretarlo desde la perspectiva ecológica (Bronfenbrenner) defendida en nuestra investigación, en base a la cual las conductas abordadas se relacionan, a la vez, con factores individuales: insatisfacción vital, autoestima deteriorada, falta de empatía, las nuevas soledades (Hirigoyen, 2008), depresión, estrés; familiares: violencia de género, desorden motivado por el cuestionamiento de la cultura patriarcal (Roudinesco, 2013), falta de comunicación con la madre y/o el padre, falta de cohesión afectiva; escolares: clima institucional, interacción profesor – adulto, pertenencia a la institución, actitud hacia la misma y los aspectos relacionados con el grupo de iguales en relación al mundo de la vida en la cual están insertos. Todas estas variables pueden actuar como factores de riesgo y a la vez disparadores de líneas de acción y protección. El abordaje integral no debe ignorar ningún aspecto señalado, ya que la verdad es sinfónica.

Nos gustaría insistir, aún a riesgo de sobreabundar, en que únicamente la educación puede potenciar que el conjunto de una comunidad (no solo la institución escolar) reflexione, desde lo ya logrado en pos de cambios saludables. La sensibilización permite y posibilita lograr que se respeten los derechos humanos y todos y todas podamos convivir en armonía y paz, independientemente de nuestra posición, nuestro sexo, nuestra religión, nuestros orígenes. Para cumplir este anhelo, tal vez utópicos, de provocar cambios en la sociedad hacen falta pequeños – grandes pasos - y el primero de ellos, estamos persuadidos que radican en el desarrollo personal y profesional de los educadores y educadoras, ya que tienen un lugar privilegiado en la mente y el corazón de estudiantes y familias.

Por eso: dejamos abierta así, la posibilidad de futuras investigaciones para seguir adentrándonos en el sugerente y fecundo camino de la identidad narrativa, interpretativa de los

---

<sup>127</sup> Disponible en: Revista El Cardo N° 16. Páginas 17 a 31. UNER: Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná, Entre Ríos. ISSN: 1514-7347. En: <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/elcardo/article/view/970>

cambios epocales propios de la posmodernidad, apelando como queda dicho a lo histórico, lo institucional y a las políticas educativas, vectores que señalan nuevos rumbos y espacios de libertad y de emancipación; de una identidad madura y lograda para nuestros adolescentes como protagonistas centrales de los cambios que demanda el mundo actual. Este desafío de continuidad es a la vez invitación de senderos por recorrer...

## **CAPÍTULO NUEVE**

### **PROPUESTAS PARA UNA CONSTRUCCIÓN INSTITUCIONAL DEL PROTOCOLO ANTI *BULLYING***

## Construcción institucional del protocolo

“Atender de forma oportuna las situaciones de violencia puede evitar que se transformen en manifestaciones de *bullying*”.

UNICEF

Cuando adherimos a la acepción número cuatro de la palabra protocolo de la RAE, establecemos que en nuestra investigación elegimos la siguiente construcción: “Documento o acta en el que se recoge un acuerdo o las conclusiones extraída de un trabajo experimental”. Consecuentemente: el protocolo de intervención temprana es una guía de carácter orientativo con la pretensión de ofrecer a las instituciones educativas un modelo flexible de mediación sobre las medidas o actuaciones a considerar o tomar ante un conflicto de acoso escolar entre pares.

Hemos advertido reparos a la idea y puesta en práctica de protocolos para afrontar diversos episodios producidos en el cotidiano escolar. Sin embargo, estimamos que la ineficacia de tales instrumentos puede deberse a su concepción supraestructural, que desconocen la realidad contextual de aplicación, es decir que pretenden la inserción de normas o intervenciones de aplicación en situación.

La institución debe aplicar estrategias o procedimientos que permitan interesarse prontamente, mediante acciones o metodologías consensuadas previamente, según la cultura institucional de cada centro, para prevenir casos de acoso entre pares, suscitando siempre una convivencia de calidad y respeto fortaleciendo la identidad y autoestima de los estudiantes a la vez que promoviendo el transitar y en lo posible resolver conflictos en forma constructiva, es decir; pensando, habilitando la palabra a los diversos actores, negociando a veces, pero siempre estableciendo límites claros a patrones de conducta que vulneren derechos de otro/os. Creemos firmemente que una comunidad educativa previene estos episodios de hostigamiento entre pares cuando aprende, construye y vive una cultura institucional pacífica, posibilitando el ejercicio de derechos humanos y estableciendo pautas de justicia, siempre con la finalidad de prevenir la violencia en general y los conflictos de acoso en particular.



## **Pautas generales**

En base a la investigación realizada en el presente trabajo, podemos concluir que el acoso se manifiesta en diversos signos de violencia que pueden darse por separado o combinadas: violencia física, uso de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación), mensajes, celulares, fotos, videos, entre otras posibilidades. Basta con subir una sola vez una imagen a una red social y la repetición se produciría al infinito, cada vez que alguien la vea, la comparta y existan nuevos comentarios abusivos que acompañen a la imagen.

Ayudar a que una agresión se propague por la red causa daño y hace responsable a esa persona también, porque puede no haber iniciado ni instado la agresión, pero la perpetra al continuarla o repetirla, al mantener viva la agresión que afecta a la persona violentada. Comprende todas las acciones destinadas a lesionar la integridad emocional de las personas: molestar, intimidar, humillar, excluir, o alentar la exclusión deliberada (por ejemplo, de trabajos en grupo, juegos, equipos deportivos, etc.), “ley del silencio”, gestos faciales o físicos negativos, miradas amenazantes o despectivas, acoso grupal o colectivo, entre otras.

El componente psicológico está en todas las formas de hostigamiento. Se manifiesta ocasionalmente a través del lenguaje. De igual manera que las otras formas de violencia, busca lesionar a las víctimas. Algunas de las manifestaciones son: insultar, calumniar, difamar, esparcir o divulgar un rumor o comentario mal intencionado, hacer comentarios discriminatorios o despectivos (Por ejemplo: por características físicas, cognitivas, nacionalidad, diversidad sexual o de género, etc.), abusar verbalmente a otra persona, dañar la reputación social de otra persona.

Se entiende también por otra forma de violencia, las acciones destinadas a dañar, destruir o tomar sin consentimiento las pertenencias de los y las estudiantes, por ejemplo, acciones como: dañar, robar o esconder artículos, etc. Forzar a entregar algún bien personal (dineros u objetos) a cambio de no recibir daños y poder acceder a espacios o servicios en el centro educativo. Asimismo, es toda acción encaminada a lesionar la integridad física de una persona. Ejemplo de ella son las siguientes acciones: golpes, patadas, zancadillas, pellizcos, etc.

En primer lugar, se requiere visibilizar el fenómeno. Para este cometido proponemos una campaña de difusión y sensibilización en base a una investigación a llevarse a cabo con la colaboración de la DGIPE (Dirección General de Institutos Privados de enseñanza) y el IES – (Instituto de Educación Superior) dependiente de la Universidad Siglo XXI. Se trata de un relevamiento con encuestas a 21 escuelas de Gestión privada. Los estudiantes de dicha institución como práctica de prácticas profesionalizantes (PP), permiten un diagnóstico previo

(cierto) para la construcción del protocolo. En dicha investigación se demostró que la mayoría de los adultos consultados, desconocía fehacientemente que es el acoso entre pares, confundiendo con violencia escolar.

Luego trabajamos mediante talleres institucionales para formar a los agentes educativos adultos, a efectos de que puedan detectar signos facilitadores de acoso, promoviendo a la vez, el compromiso de toda la comunidad educativa (padres, docentes, equipos directivos, personal no docentes y educandos) para transversalizar las situaciones detectadas y su posible abordaje.

Como un beneficio evaluable de nuestra tesis es que al ser un procedimiento estudiado en base a diversos factores que facilitan la aparición del conflicto, codificado, pautado y consensuado; posibilitará una rápida intervención institucional temprana de manera efectiva minimizando o yugulando errores. El protocolo debe establecer la conformación en las escuelas de un Equipo Anti- *Bullying* que en nuestra provincia de Córdoba puede ser el mismo equipo que monitorea los acuerdos de convivencia escolar (AEC). Es importante lograr la participación de los estudiantes, equipos directivos, docentes, no docentes y padres que una vez designados, reciben formación adecuada previa, para luego activar el procedimiento.

En torno, precisamente, a lo procedimental se pretende empoderar a los actores para que cuando detecte con certeza o mera presunción que un alumno o grupo es víctima de hostigamiento lo comunique mediante formularios previamente estandarizados, al Equipo Anti – *Bullying* con conocimiento de la Dirección quien deberá activar el protocolo “inicial”. Los miembros designados se reúnen para asegurar prontamente la integridad física y emocional de la presunta víctima de acoso por lo cual se apelará a medidas ya diseñadas con el fin protectorio. Toda actuación debe ser registrada: más tarde se anexarán entrevistas resoluciones e instancias de seguimiento del conflicto.

Se brindarán al EAB (Equipo Anti *Bullying*) guías orientadoras para llevar a cabo las entrevistas, atendiendo a qué preguntar y cómo hacerlo. Posteriormente los integrantes deliberarán en relación a posibles sanciones, acciones reparadoras, plazos de seguimiento de la evolución de los educandos afectados, finalizando el proceso con un informe que eventualmente puede ser puesto en conocimiento de Inspección de zona y/o SENAF (Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia de la Provincia de Córdoba), en casos de delitos penales, violencia sexual, *sexting* o *Cyberbullying*, para lo cual el protocolo prevé medidas especiales, ya regulados por la legislación.

### **Paso 1: Detección de la situación de *bullying***

Cuando el personal docente, de dirección, de orientación o equipos interdisciplinarios, tienen conocimiento o sospecha de una situación de acoso, es decir que observa, escucha, le informan o denuncian sobre una situación antes descrita, ya sea por parte de: un estudiante violentado, estudiantes observadores (testigos) o familiares de los estudiantes, etc., debe desplegar los procedimientos o pasos descritos en el presente protocolo. A partir de este momento es la persona encargada. Debe verificar que responda a las características o condiciones ya establecidas en nuestro trabajo:

- Es intencional: de uno/a o varios/as compañeros/as hacia otro/a para causar dolor y sufrimiento.
- Relación desigual o desequilibrio de poder: la víctima se percibe vulnerable, desprotegida y sin los recursos del agresor o de la agresora.
- Repetida y continuamente: no es un episodio aislado.
- En relación de pares o iguales: entre estudiantes.

Muy importante: No restar importancia a las manifestaciones o denuncias del estudiantado, escuchando con respeto y evitando afirmaciones como “son cosas de niños/jóvenes”, “no es para tanto” ...es decir: no minimizar ni ignorar las quejas del estudiantado. Que perciban que son escuchados, tomados en cuenta y en serio. A la vez, remarcar – y cumplir– la confidencialidad en el curso de todo el proceso que se pone en marcha. Y paralelamente proceder al paso 2 del protocolo (Para ampliar contenidos conexos a lo investigado, puede consultarse: <https://www.mep.go.cr/educatico/docentes>. (Se trata de un repositorio del Ministerio de Educación pública de Costa Rica).

### **Paso 2: Comunicación a la dirección**

En cualquier caso, quien recibe la información sobre la situación a partir de la cual se activa el protocolo, siempre dará aviso al director o directora, pero la ausencia o falta de apoyo de esta autoridad no obstaculiza la continuación de los procedimientos por desplegar. Se verifica siempre la protección de las personas estudiantes y el respeto a sus derechos.

(Ver: Anexo Número siete)

### **Paso 3: Atención de la situación**

Para atender la situación se sugiere ejecutar las medidas siguientes:

- Implementar acciones para detener la situación de hostigamiento.
- Vigilar que no se repitan esas situaciones y actuar diligentemente si se repite.
- Buscar el apoyo de otras instancias cuando sea necesario.
- Garantizar la inmediata seguridad y protección de la integridad de la o el estudiante

afectado. Sin culpabilizar ni estigmatizar al presunto agresor.

- Hablar por separado con cada una de las personas implicadas.

Es imprescindible tener en cuenta que la forma de intervenir varía según la historia familiar. Si la persona está en estado de crisis, se realiza una intervención inmediata utilizando como guía el siguiente formato.

### **Intervención en casos de crisis**

El concepto de crisis significa “punto de cambio”, sugiriendo que el cambio puede ser para mejorar o empeorar. Se entiende como un estado temporal de desorganización caracterizado por altos niveles de ansiedad y tensión, donde los métodos habituales utilizados por la persona están siendo poco efectivos. Asimismo, existen factores que hacen que una crisis conduzca a un crecimiento y otras a un daño inmediato; están relacionados con lo siguiente: gravedad del suceso que la precipita, los recursos personales y los contactos sociales que tenga la persona durante al momento de la crisis. En el contexto de una situación de violencia, “intervención en crisis” se refiere a los primeros encuentros que se tenga con una persona afectada por violencia, sin que esto signifique necesariamente que la persona esté llorando, muy angustiada, enojada, o desesperada. Se le ha denominado así con el fin de que las personas que realizan la intervención estén conscientes de la máxima importancia que tienen estos momentos de contacto con la persona afectada.

La intervención implicará el realizar acciones que interrumpen el estado de desequilibrio, disminuyen la ansiedad y la tensión individual y aumentan el sentido de competencia de la persona. Es un proceso de apoyo y acompañamiento dirigido a auxiliar a una persona o familia a sobrevivir un suceso traumático, de modo que la probabilidad de efectos debilitantes se minimiza.

Las acciones que se realizan pueden ser de dos tipos: La intervención en crisis de primer orden que corresponde a la ayuda inmediata, generalmente otorgada por personas que se

encuentran disponibles cuando la crisis ocurre, que pueden ser profesionales o personas próximas. La intervención en crisis de segundo orden se refiere a la intervención una vez que el episodio inmediato ha pasado, que no hay riesgo de vida y que la persona se encuentra en condiciones de comenzar una resolución y apoyo de quien se encuentra involucrado. Para efectos de la presente guía y dentro de los alcances de actuación de los Protocolos, cuando se considere necesario se llevarán a cabo intervenciones de primer orden. Los objetivos de esta intervención son el restablecimiento inmediato de la capacidad de enfrentamiento, la evaluación de riesgo de vida, apoya en la ejecución de acciones concretas.

- Cuidados al atender una situación de *bullying*:
- No enfrentar de forma directa a quien sufre con quienes le agreden. La persona acosada está en situación de desventaja.
- No usar la mediación entre iguales como herramienta de resolución de la situación de violencia o forzar artificialmente que estudiantes se pidan perdón, se den la mano, etc.
- Conviene realizar las gestiones con privacidad y cautela para impedir nuevas revanchas, amenazas y agravios.

#### **Paso 4: Comunicación con las familias**

La persona encargada, vía teléfono, o por cualquier medio posible, establece comunicación con la madre, padre o responsable de:

- La persona violentada.
- De la persona que presuntamente ejerció el *bullying*.
- De la persona testigo u observador de la situación de *bullying*.

Para citar a la madre, padre o tutor de educandos involucrados en episodios de acoso, podemos hacerlo a través de un formato especial. (Ver anexo número ocho).

#### **Paso 5: Entrevista con todas las partes**

**Con quien sufre *bullying*** (Redactado en base a orientaciones del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica: disponible en: [www.mep.go.cr](http://www.mep.go.cr))

- Escuchar y creer lo que cuenta para conocer sus sentimientos sobre la situación que sufre. Se recomienda no emitir juicios de valor respecto de lo manifestado por la víctima.

- Fomentar sentimientos de esperanza sobre la situación y asegurarle ayuda y confidencialidad.

- Nombrar a un docente para darle acompañamiento (la que ejecuta el Protocolo o una persona adulta de confianza y cercanía a la persona afectada).

### **Con observadores o testigos**

- Asegurarles la confidencialidad y reconocer la valentía de informar o denunciar la situación.

- Lograr que no participen directa o indirectamente en la situación de *bullying*, se solidaricen y/o defiendan a la víctima.

- Referir a otras instancias cuando las consecuencias por ser observadores así lo requieran.

### **Con quien o quienes violentan**

- Mantener la confidencialidad de todas las partes.

- Fomentar la responsabilidad de reparar el daño.

- Promover un compromiso para detener la violencia.

- Buscar su participación en la búsqueda de soluciones.

- No implicar y evitar nombrar a la persona agredida. • Realizarles un seguimiento durante varias semanas.

- Referir, en los casos que sea necesario, a las instancias correspondientes.

### **Entrevista con la madre, padre o responsable de la persona violentada**

- Transmitirles tranquilidad.

- Apoyarle (que perciba el acompañamiento de la institución, evitando que sientan impotencia o indefensión).

- Informar sobre las medidas más adecuadas para la situación.

**Recursos institucionales de apoyo.** (Véase: [library.co](http://library.co).)

Pautas que apoyen el proceso desde la familia.

Medidas para detener la situación dentro y fuera del centro.

- Transmitir que la responsabilidad de detener el *bullying* es colectiva (profesorado, familia, estudiantes, otros profesionales).

- Mantener la comunicación sobre las medidas que se van adoptando y sus resultados.

- Atenuar los sentimientos de culpa sobre la situación y no fomentar la sobrecarga de responsabilidades (ni hacia los integrantes de esa familia ni hacia la persona que ejerce la violencia y su familia).

- Mantener un código de ética de no tolerancia al *bullying*, independientemente del papel del hijo o hija en los hechos.

### **Entrevista con la madre, padre o responsable de la persona que presuntamente ejerció la violencia**

- Mantener actitud de escucha.

- No culpabilizar ni juzgar.

- Solicitar colaboración para frenar el acoso.

- Pedir confidencialidad entre las familias y con su hija o hijo.

- Evitar el castigo físico.

- Explicarles las medidas que se van a aplicar en el centro con cada una de las partes.

- Pedirles que se pongan en el lugar de la familia de quien sufre el acoso.

- Informar a la familia periódicamente de los resultados y de las medidas que se adoptan.

- Mantener un código de ética de no tolerancia al *bullying*, independientemente del rol que ocupe el hijo o hija en los hechos.

### **Entrevista con la madre, padre o responsable observadores o testigos**

- Asegurarles la confidencialidad y reconocer la valentía de informar o denunciar la situación.

- Lograr que sus hijas o hijos no participen directa o indirectamente en la situación de *Bullying*, se solidaricen y defiendan a la víctima.

- Referir a otras instancias cuando las consecuencias por ser observadores así lo requieran.

## **Paso 6: Definir las medidas a seguir con las diferentes partes**

### **Si NO se confirma el *bullying***

Si no se confirma la existencia de hostigamiento se deberá comunicar a las partes involucradas (estudiantes y sus familias) y consignarlo así en el informe del proceso. Asimismo, puede ser un momento oportuno para revisar las medidas de prevención y sensibilización, que de forma ordinaria deben llevarse a cabo en los institutos. Recuerde que el propósito final es garantizar la protección del estudiantado, aunque no haya sido identificada una situación de acoso entre pares mantenga una posición vigilante y revise no haber omitido ninguna información. Remita el informe de actuación a la Dirección con los hallazgos del proceso.

Si no se confirma en el transcurso de la verificación de la información que se presentó un incidente de *bullying*, pero si una situación de violencia que amerite activar alguno (s) de los demás protocolos deberá hacerlo de manera paralela (por ejemplo: en caso de que surjan nuevas manifestaciones de violencia, la presencia de armas o drogas).

### **Si se confirma el *bullying***

- Activar otros Protocolos. Si se presentó un incidente que amerite activar alguno(s) de los demás protocolos.

- Medidas para garantizar y organizar la protección de la persona víctima dentro del instituto. Según las características de la situación y los recursos con los que se cuenta se deberán valorar las acciones más oportunas.

- Referencias y coordinaciones con otras instituciones, inclusive denuncias cuando correspondan.

- Comunicación de la situación a la familia o personas encargadas. Asimismo, se informará a docentes de las o los estudiantes implicados. Se realizarán las referencias necesarias al sistema de salud y de justicia en caso de que se amerite. Apoyado por el EAB del centro educativo la persona encargada debe definir las medidas a seguir con:

- Estudiante que sufrió el *bullying*
- Estudiante que violentó
- Estudiantes observadores o testigos



- Comunidad educativa
- Se realiza las referencias a instituciones públicas y privadas que sea necesario.

**Modelo de Informe de actuación** (Ver anexos números nueve y diez)

### **Paso 7: Seguimiento a la implementación de las medidas**

La persona encargada de activar el protocolo debe realizar un seguimiento de las medidas y actuaciones definidas y aplicadas, según acciones seleccionadas en el paso 6, así como de la situación escolar del estudiantado implicado. También deberá realizar seguimiento periódico con las personas involucradas en el proceso. Durante el primer mes se recomienda realizar seguimientos semanales para asegurarse que se haya contenido la situación de *bullying*, posteriormente puede extenderse el periodo de tiempo a cada dos semanas y luego cada mes por al menos seis meses.

**Modelo de Informe de seguimiento** (Ver anexo número once)

La persona encargada emitirá un informe sobre las actuaciones realizadas y se entregará a la Dirección del centro educativo. Recuerde que cuando se considere necesario la aplicación de las medidas correctivas descritas en el AEC, deberá tenerse en cuenta las circunstancias personales, familiares y sociales de las personas involucradas. Es importante que las medidas no se apliquen únicamente desde una lógica represiva o sancionadora, sino que prevalezcan las acciones socioeducativas, formativas y preventivas u otras que apoyen el desarrollo integral de la persona y vele por su interés superior. Se busca siempre apoyar a la o el estudiante y evitar su suspensión o exclusión del centro educativo.

### **Paso 8: Medidas/acciones para restaurar la CONVIVENCIA**

Una vez implementados los 7 pasos anteriores se debe realizar un proceso de restauración de la convivencia para crear las condiciones necesarias para abordar las consecuencias negativas y las diferencias originadas por la situación de acoso u hostigamiento. Es un momento de oportunidad para que las personas implicadas compartan los efectos y secuelas que ha generado la situación vivida; expongan sus sentimientos y propongan un plan para restaurar la convivencia. Es un proceso de sensibilización y prevención de futuros incidentes que implica el involucramiento de la comunidad educativa para asegurar la restauración de la convivencia, programando medidas para promover como:

- la comunicación asertiva,
- fortalecer la autoestima,
- generar el empoderamiento de las personas violentadas,
- fomentar la cooperación y el sentido de pertenencia de las personas observadoras,
- concientizar a las personas que violentan sobre el daño que puede causar la violencia a las personas, al centro educativo y a la comunidad.

A la vez se realizan actividades de restauración para crear las condiciones necesarias para una convivencia escolar pacífica. Resolver qué hacer frente a situaciones de *bullying* supone un esfuerzo coordinado y articulado que implica la asignación de tiempo, recursos, tareas y responsabilidades de todos los elementos de la comunidad educativa, de los cuales se esperaría una participación, en al menos los siguientes aspectos:

### **De los y las estudiantes**

- Denunciar cualquier situación de acoso que sean objeto o que tengan conocimiento.
- Cumplir con los derechos y obligaciones en materia de *bullying*.
- Participar activamente en los programas de información y sensibilización para prevenir conflictos.

### **Del personal docente y administrativo**

- Informar y tramitar cualquier suceso de hostigamiento del que tengan conocimiento.
- Participar en la búsqueda y resolución de los problemas.
- Fomentar entre la población estudiantil el debate y la sensibilización en torno al tema en análisis.
  - Incluir el tema como punto de discusión en las reuniones de personal.
  - Participar en la formación en técnicas y programas contra el *bullying*.

### **De las familias**

- Comunicar cualquier situación conflictiva de la que tengan conocimiento.
- Mantener niveles de comunicación adecuada con sus hijos e hijas sobre el tema.

- Explicitar un código de conducta ante conflictos de hostigamiento entre pares, que no tenga ninguna duda sobre su posición, independientemente del papel que ocupe el hijo o hija en los hechos.

- Participación activa en los proyectos de la institución. Superada la situación se debe restaurar la convivencia en el grupo, el aula, el centro educativo. Es una forma de romper con los ciclos de generación de nuevas situaciones de *bullying*.

### **Importante**

Evite convocar y reunir conjuntamente a las familias implicadas el mismo día y hora. Se recomiendan inicialmente las entrevistas por separado con cada una de las partes, hasta que sientan que el daño ha sido reparado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Abdala, E. (2004). La evaluación del impacto: tipos, modelos teóricos y proceso técnico. *Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes*. Recuperado de [http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man\\_eva/pdf/cap2.pdf](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_eva/pdf/cap2.pdf). También disponible en: [repositorio.cuc.edu.co](http://repositorio.cuc.edu.co)
- Aberastury, A. y Knobel, M. (2004). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. México: Paidós.
- Alvarez Idarraga, G. (2016). *Cyberbullying. Una nueva forma de acoso escolar*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED). España. Disponible en: [espacio.uned.es/fez/view/tesisuned:CiencPolSoc-Galvarez](http://espacio.uned.es/fez/view/tesisuned:CiencPolSoc-Galvarez).
- Ander Egg, E. (2000). *Métodos y técnicas de investigación social. Cómo organizar el trabajo de investigación*. Buenos Aires: Lumen.
- Anijovich, R. (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Anunziata, J. (2009). CIN Consejo Interuniversitario Nacional. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-124957-2009-05-15.html>
- Aristóteles. (1974). *Poética*. Madrid: Gredos.
- Arroyave Sierra, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al *Bullying*. *Revista CES Psicología*, 5(1), 118-125.
- Aulagnier, P., (2016). *Los destinos del placer*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Austin, J. (1962). *How to do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.
- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Avanzini, W. E. (2016). *Acoso entre pares. Desde la mirada de los actores educativos adultos*. (Tesis de Maestría - Inédita). Córdoba: Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba. República Argentina. Disponible en: [pa.bibdigital.uccor.ar](http://pa.bibdigital.uccor.ar)
- Avanzini, W.E. (2020). *Emancipación supone identidad. Aportes desde el pensamiento de Paul Ricoeur*. *Revista El Cardo* N° 16. Páginas 17 a 31. UNER: Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná, Entre Ríos. ISSN: 1514-7347. Disponible en: <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/elcardo/article/view/970>

- Avilés Martínez, J. M. (2003). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: Stee-Eilas. Recuperado de [http://zaharra.steilas.eus/dok/arloak/lan\\_osasuna/gaiak/Bullying/bullyingCAST.pdf](http://zaharra.steilas.eus/dok/arloak/lan_osasuna/gaiak/Bullying/bullyingCAST.pdf).
- Avilés Martínez, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amaru.
- Avilés Martínez, J. M., Irurtia Muñiz, M.J., García López, L. J., Caballo Manrique, V. E., (2011). *El maltrato entre iguales: Bullying*. Psicología conductual: behavioral psychology: Revista internacional de psicología clínica y de la salud. ISSN 1132 -9483, Vol. 19, N°1, págs. 57 -90.
- Azzerboni, D. y Harf, R. (2017). *Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bachelard, G. (1987). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Baudrillard, J. (1987). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007<sup>a</sup>). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Bauman, Z. (2007<sup>b</sup>). *Miedo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Benveniste, É. (1971). *Problemas de lingüística general*, tomo I. México: Siglo XXI Eds.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la educación emocional*. España: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. (Coord.), Colau, C., Colau, P., Collell, J., Escudé, C., Pérez-Escoda, N., Avilés, J. M., y Ortega, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bleichmar, S. (2002). *Dolor país*. Buenos Aires: Ediciones El Zorzal.
- Bleichmar, S. (2007). *Dolor país... y después*. Buenos Aires: Ediciones El Zorzal.
- Bleichmar, S. (2012). *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Brawer, M. y Lerner, M. (2014). *Violencia. Cómo construir autoridad para una escuela inclusiva*. Buenos Aires. Aique Editorial. Colección dirigida por Silvina Gvirtz.

- Briceño-León, R., Camardiel, A., y Ávila, O. (1998). ¿Quiénes son las víctimas de la violencia en Caracas? Un análisis social del riesgo de la violencia no fatal. *Tribuna del investigador*, 5(1), 5-19.
- Bringiotti, M. I. (Comp.). (2015). *Abuso y maltrato en la infancia y adolescencia. Investigaciones y debates interdisciplinarios*. Buenos Aires: Lugar.
- Bringiotti, M. I., Paggi, P., Molina, M. L. y Viar, J. P. (2015). *Violencias en la escuela. Nuevos problemas, diferentes intervenciones. Cuestiones en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bonyuan, M. E. (2009-2010). Paul Ricoeur: Yo e identidad en el marco del sí mismo como otro. *Revista Borradores*, X-XI. Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de <http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Borradores.htm>.
- Boudon, R. y Bourricaud, F. (1993). *Diccionario crítico de sociología*. Buenos Aires: Edicial S. A.
- Bourdieu, P. (1979). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2015). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Laia. (Existen varias ediciones, por ejemplo: 1998).
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2004). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bronfenbrenner, U. (1973). Equality and Equity. En Murillo Torrecilla, J. (enero-junio, 2004). *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, 2(1).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Butler, J. (2018<sup>a</sup>). *Deshacer el género*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2018<sup>b</sup>). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Cajigas, N., Kahan, E., Luzardo, M, Najson, S., Ugo, C. y Zamalvide, G. (2006). Agresión entre pares (*Bullying*) en un Centro Educativo de Montevideo: Estudio de las Frecuencias de los Estudiantes de Mayor Riesgo. *Revista Médica del Uruguay*, 22, 143-151.

- Campelo, A. (2016). *Bullying y criminalización de la infancia. Como intervenir desde un enfoque de derechos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Campelo, A. y Lerner, M. (2014) *Acoso escolar en entre pares: orientaciones para actuar desde la escuela. Inclusión democrática en las escuelas*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Cano, I. (1997). *The use of lethal force by police in Rio de Janeiro*. Río de Janeiro: ISER.
- Cardozo, G. y Dubini, P. M. (2007). Promoción de salud y resiliencia en adolescentes desde el ámbito escolar. *Revista Psicodebate, Psicología, Cultura y Sociedad*, 7, 21-40. Buenos Aires: Editorial Universidad de Palermo.
- Cardozo, G., Dubini, P. y Lorenzino, L. (2014-2015). *El rol de la escuela en la formación de jóvenes resilientes. Un estudio comparativo de bullying y cyberbullying entre escuelas públicas y privadas*. Córdoba: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Cardozo, G., Dubini, P., Fantino, I., Serra, M. A. y Ramallo Torres, G. (2016). *Bullying y Cyberbullying en adolescentes escolarizados. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIII Jornadas de Investigación. Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires: Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-044/263>.
- Careaga Butter, M. y Fuentes Henríquez, C. (2018). *Bullying escolar: una mirada pedagógica y ética del problema*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.ucsc.cl/blogs-academicos/bullying-escolar-una-mirada-pedagogica-y-etica-del-problema/>.
- Carretero, M., Marchesi, A. y Palacios, J. (Comps.). (1983), *Psicología evolutiva, Teoría y métodos*. Madrid: Alianza.
- Casalla, M. C. (1977). *Crisis de Europa y reconstrucción del hombre. Un ensayo sobre Martin Heidegger*. Buenos Aires: Castañeda.
- Casalla, M. C. (1988). *Tecnología y pobreza. La modernización vista en perspectiva latinoamericana*. Buenos Aires: Fraterna.
- Casalla, M. C. (1992). *América en el pensamiento de Hegel. Admiración y rechazo*. (Tesis de Licenciatura). Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1123>.

- Casalla, M. C. (1995). *El sujeto cartesiano. Historia de la psicología en la Modernidad*. Buenos Aires: Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Buenos Aires. Recuperado de <http://biblioteca.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=1303>.
- Casalla, M. C. (2003). *América Latina en perspectiva. Dramas del pasado y huellas del presente*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Casalla, M. C., Hernando, C. y Moncholí, G. (Coords.). (1996). *La tecnología. Sus impactos sobre la educación y la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: Sindicato Argentino de Docentes Particulares.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Castro Santander, A. y Reta Bravo, C. (2013). *Bullying blando, bullying duro y cyberbullying*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Cerezo, F. (2006<sup>a</sup>). Análisis comparativo de variables socioafectivas diferenciales entre los implicados en *bullying*. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34.
- Cerezo, F. (2006<sup>b</sup>). Violencia y victimización entre escolares. El *bullying*: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test BULL-S. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4, 106-114.
- Cerezo, F. (2009). *Bullying*: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Cervantes, V. H. (2005). *Avances en Medición. Interpretaciones del coeficiente Alpha de Cronbach*. 3, 9-28. Universidad Nacional de Colombia, Colombia. Recuperado en: [http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/1113/8574/8604/Articulo\\_1\\_Alfa\\_de\\_Cronbach\\_9-28\\_2.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/1113/8574/8604/Articulo_1_Alfa_de_Cronbach_9-28_2.pdf)
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Chaux, E. (2005). El programa de prevención de Montreal: Lecciones para Colombia. *Revista de estudios sociales*, 21, 11-25.
- 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, 41-51.
- Chevalard, Y. (1978). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chomsky, N. (2016). *La (des) Educación*. Buenos Aires: Paidós.



- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido de los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín. Editorial Universidad de Antioquía.
- Concilio Vaticano II. (28 de octubre, 1965). Declaración *Gravissimum Educationis* sobre la Educación Cristiana. Documento “La Escuela católica”. Recuperado de [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651028\\_gravissimum-educationis\\_sp.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html).
- Conde, S. (2011). *Entre la ternura y el espanto. Formar ciudadanos en contextos violentos*. México: Ediciones Cal y Arena.
- Coolican, H. (1994). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. México: El Manual Moderno.
- Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (28 de mayo, 2010). *Resolución 149/10*. Recuperado de <https://coordinadordecursocordoba.files.wordpress.com/2013/08/resolucion-149-10-aec.pdf>.
- Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2013). *Violencia entre pares. El fenómeno llamado bullying o acoso escolar. Ley provincial 10151. Incorporación de la enseñanza de la problemática relacionada con el acoso y la violencia escolar*. Recuperado de [http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ConvivenciaEscolar/Violencia\\_entre\\_pares.pdf](http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ConvivenciaEscolar/Violencia_entre_pares.pdf).
- Cornu, L. (2008). Lugares y formas de lo común. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). *Educación, posiciones acerca de lo común, Seminario del CEM*. Buenos Aires: Ediciones del Estante.
- Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Couturejuzón González, L. (2004). *Impacto de la Maestría en Informática en Salud, 1997-2002*. (Tesis de Maestría). La Habana: Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412009000100003](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412009000100003). También disponible en: [repository.unilibre.edu.co](http://repository.unilibre.edu.co)
- Creswell, J. (1994). En *Research Design. Qualitative y Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Londres: Sage Publications.
- Cuevas, M., Hoyos, P. y Ortiz, Y. (2009). Prevalencia de intimidación en dos instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 153-172.
- De Aquino, T. (1957). *Obras completas*. Madrid: BAC.
- De Aquino, T. (1967). *Suma Contra Gentiles. Obra completa*. Madrid: BAC.
- De Beauvoir, S. (1998), *El segundo sexo*, Madrid: Cátedra.
- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006* (nuevo estudio y actualización del informe 2000). Elaborado por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- De Filipis, I. C. (2004). *Violencia en la institución educativa: una realidad cotidiana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: A Source Book*. Aldine Publishing Company: Chicago.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La invención del conocimiento*. México: Clacso Ediciones.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar. Claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28203713\\_Violencia\\_escolar\\_claves\\_para\\_comprenderla\\_y\\_afrontarla](https://www.researchgate.net/publication/28203713_Violencia_escolar_claves_para_comprenderla_y_afrontarla).
- Derrida, J., (2001 -2014). Posições <https://www.estantevirtual.com.br/livros/jacques-derrida/posicoes/3944936391> . 2001, Posiciones, Editorial Auténtica. Otra edición: 2014, Posiciones, España, Editorial Pretexto, ISBN: 978-84-15576-93-8. EAN: 9788415576938, Recuperable en:[https://www.todostuslibros.com/libros/posiciones\\_978-84-15576-93-8#synopsis](https://www.todostuslibros.com/libros/posiciones_978-84-15576-93-8#synopsis).
- Díaz-Aguado, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díaz-Aguado, M. (2006). Programas dirigidos a la familia. En Serrano. A. (Ed.). *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 215-242). Barcelona: Ariel.

- Díaz-Atienza, F., Prados Cuesta, M. y Ruiz – Veguilla, M. (2004). Relación entre las conductas de intimidación, depresión e ideación suicida en adolescentes. Universidad de Granada, España, *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1); 10-19. Recuperado de <http://psiquiatriainfantil.org/numero4/art4.pdf>
- Di Napoli, P. (diciembre, 2018). Reflexiones críticas sobre la noción de *bullying* desde un caso de estudio. Un análisis de las luchas simbólicas por el poder de nominación en el ámbito escolar. *Espacios en blanco*, 28(2). Tandil. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1515-94852018000200003](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000200003).
- Di Stefano, S. (10 de junio, 2013). *Otra mirada de la violencia escolar*. Argentina investiga. Divulgación y noticias universitarias. Rosario: Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de [http://argentinainvestiga.edu.ar/noticia.php?titulo=otra\\_mirada\\_de\\_la\\_violencia\\_escolar&id=1853#.V59d6\\_nhDIV](http://argentinainvestiga.edu.ar/noticia.php?titulo=otra_mirada_de_la_violencia_escolar&id=1853#.V59d6_nhDIV).
- Díaz, Y., Figueroa, G., Santander, P. y Cataldo, I. (2010). *Bullying, niños contra niños*. Santiago de Chile: Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Recuperado de [http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-batista\\_y/pdfAmont/cs-batista\\_y.pdf](http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-batista_y/pdfAmont/cs-batista_y.pdf).
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y sociedad*, 47(2), 15-25.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Eco, U. (1977). *Como se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*, Barcelona, Gedisa.
- Eco, U. (2003). *El nombre de la rosa*, Barcelona, Editorial De bolsillo.
- Efron, G. (2009). La reconfiguración identitaria de los jóvenes en la posmodernidad y su representación de la educación. En Chaves, M. (Coord.). (2009). *Estudios sobre juventudes en Argentina I-* (Estado del arte hasta el 2007) (pp. 135-157). La Plata: Universidad Nacional de La Plata: Red de Investigadora/es en Juventudes Argentinas.

- Enríquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Enríquez, P. (2011), *El Espacio Urbano como lugar de marginalidad social y educativa*. Recuperado el 6 de Septiembre de 2020 de <https://sites.google.com/site/lasescuelasurbanasmarginales/system/app/pages/sitemap/hierarchy>.
- España. Defensor del pueblo. (2007). *Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del pueblo. Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf>.
- Fernández, L., Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas: cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Ferreira, H. A. y Bonetti, O. C. (2016). *Comprender y mejorar la educación secundaria: ambiente y clima institucional*. Córdoba: EDUCC.
- Fideli, R. (1998). *La comparazione*, Milano: Angeli.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. Madrid: España. Morata.
- Fonti, D. y Echeguía Codolá, J. (2018). ¿Socialización o autonomía? La ética como campo de tensiones en la relación educativa y un abordaje particular desde la discapacidad. *Miradas y voces de la investigación educativa I* (pp. 46-59). Universidad Católica de Córdoba - Universidad de Guadalajara.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1998<sup>a</sup>). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1998<sup>b</sup>). *Historia de la locura en la época clásica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freud, A. (2015). *El yo y los mecanismos de defensa*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.
- Frigerio, G. (2003). *Identidad es el otro nombre de la alteridad. La habilitación de la oportunidad* (mimeo).
- Furlán, M. A. (2013). *Violencia escolar y transformación: Pautas metodológicas y experiencia institucional*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

- Furlán, A. (Coord.). (2010). *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garaigordobil, M. (2011). *Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/268810981\\_GARAIGORDOBIL\\_M\\_2011\\_Prevalencia\\_y\\_consecuencias\\_del\\_cyberbullying\\_Una\\_revisión\\_International\\_Journal\\_of\\_Psychology\\_and\\_Psychological\\_Therapy\\_112\\_233-254](https://www.researchgate.net/publication/268810981_GARAIGORDOBIL_M_2011_Prevalencia_y_consecuencias_del_cyberbullying_Una_revisión_International_Journal_of_Psychology_and_Psychological_Therapy_112_233-254).
- Garaigordobil, M. (2012). Intervención con adolescentes: Una propuesta para fomentar el desarrollo socioemocional e inhibir la conducta violenta. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 5(2), 205-218. Recuperado de <http://www.ase.es:81/navegacion/listadoNumerosRaseMant.php?idNumeroRase=30>.
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying. screening de acoso entre iguales: descripción y datos psicométricos. Cyberbullying. screening for peer bullying: description and psychometric data*. Universidad del País Vasco. Recuperado de [http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art\\_completo/2014/CYBERBULLYING%20INFAD%202014.pdf](http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/2014/CYBERBULLYING%20INFAD%202014.pdf).
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying: Screening de acoso entre Iguales*. Madrid: TEA.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014). *Cyberprogram 2.0. Un programa de intervención para prevenir y reducir el cyberbullying*. Madrid: Pirámide.
- Garay, L. y Gezmet, S. (2000). Violencia en las escuelas. ¿De qué estamos hablando? En *Violencia en las escuelas. Fracaso Educativo*. Córdoba: CIFYH, UNC.
- Gardner, H. (2016). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Geertz, C. (1973), Descripción densa, en *La interpretación de las culturas*, España, Gedisa (1990).
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.

- Giddens, A. (2000). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Giroux, H. (1983), Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. *Harvard Education Review*, Número 3. Traducción de Graciela Morzade. Buenos Aires. Disponible en : [http://www.pedagógica.edu.co/storage/rce/artículos/17\\_07pole.pdf](http://www.pedagógica.edu.co/storage/rce/artículos/17_07pole.pdf) .
- González del Solar, J. H. (2008) *Derecho de la minoridad: protección jurídica de la niñez*. Córdoba, Argentina. Mediterránea. Citado por Marrama, S., (2013). Análisis de la ley 26.892: la conflictividad en el ámbito escolar, más allá del bullying. *El Derecho*, Diario de Doctrina y Jurisprudencia de la UCA (Universidad Católica Argentina). Buenos Aires, jueves 19 de diciembre de 2013 • ISSN 1666-8987 • N° 13.388 • AÑO LI • ED 255. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/11284/1/analisis-ley-26892-bullying.pdf>. Consultado el 1° de Enero de 2022.
- Grandon Gill's, T. (2011). *Book Informing with the Case Method*. Londres: Informing Science Press.
- Grasso, L. (1999). *Introducción a la Estadística en ciencias sociales y del comportamiento*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Guevara, H. M. (enero-junio, 2009). Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1), 209-234. Manizales. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77307109>.
- Gutiérrez, J. (2009). *Dinámica del Grupo de Discusión*. CIS, Cuadernos metodológicos n° 41. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Guyot, V. (s.f.). La enseñanza de las ciencias. *Revista Alternativas. Laboratorio de Alternativas Educativas*, IV (17): 15-32. San Luis, Argentina.
- Guyot, V. (18 de noviembre, 2012). Área Educativa. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wttsoNp4qRg>.
- Guyot, V., Marincevic, J. y Luppi, A. (1992). *Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

- Haeselager, G. J. y Van Lieshout C. F. M. (1992). *Social and affective adjustment of self and peer-reported victims and bullies*. Ponencia presentada en la conferencia Europea de Psicología del Desarrollo, Sevilla, España. (Citada por Olweus, D., 1998:31).
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Héritier, F., (1996), Reflexiones para alimentar la reflexión. (trad. Christian Gebauer). Original: *Reflexions pour nourrir la réflexion*, en *Seminaire de la Violence*, Paris, Editions Odile Jacob.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Hirano, F. (1992). *Bullying and victimization in Japanese classrooms*. Ponencia presentada en la Conferencia Europea sobre Psicología del Desarrollo, Sevilla, España. (Citado por Olweus, D., (1998: 31).
- Hirigoyen, M. F. (2008). *Las nuevas soledades. El reto de las relaciones personales en el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Hoyos, O., Aparicio, J. y Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 16, 21-25.
- Jenkins, R. (2004). *Social identity*. Key Ideas.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- Kaës, R. (1989). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Kantor, D., (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: del Estante.
- Kaplan, C. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*, 35 (20), páginas 95 – 103. Buenos Aires. FLACSO: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Kaplan, A. y Berezán, Y. (comps.) (2014). *Hablemos de violencia. Problemas sociales que atraviesan las escuelas. Desafíos para docentes, padres y alumnos*. Buenos Aires, Coedición Noveduc y Fundación Sociedades Complejas.
- Kemelmajer de Carlucci, A. (1998). *Responsabilidad civil en los establecimientos educativos en Argentina después de la Reforma de 1997. LA LEY 1998 –B, 1047*. Buenos Aires: Editorial La Ley.
- Kohlberg, L. (2008). *Psicología del desarrollo moral*. España. Desclée de Brouwer.
- Kornblit, A. L. (Coord.). (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos.

- Krug Etienne, G. y World Health Organization. Violence and Injury Prevention Team. (1999). Injury: a leading cause of the global burden of disease. Krug. Geneva - World Health Organization. Recuperado de <http://www.who.int/iris/handle/10665/66160>.
- Kusch, R. (1980). El problema del símbolo. *Megafón. Revista interdisciplinaria de estudios latinoamericanos*, IV (11/12). Buenos Aires: Castañeda.
- Laino, D. (2012). Una psicopedagogía crítica y situada en América Latina. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía, dossier*, 9(XIV). Recuperado de [http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico9/9\\_2LainoPsicopedagogia.pdf](http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico9/9_2LainoPsicopedagogia.pdf)
- Lagerspetz, K. M, y cols. (1982). *Group Agression among school children in tree schools*. Scandinavian Journal of Psychology, 23, págs. 69-99. (Citado por Olweus, D., 1998: 31)
- Laszlo, E. (1997). *La gran bifurcación. Crisis y oportunidad: anticipación del nuevo paradigma que está tomando forma*. Colombia: Gedisa.
- Levín, E. D. (2012). *Agresividad y maltrato en el ámbito escolar: ¿Una nueva modalidad vincular?* Buenos Aires: Biblos.
- Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.
- Levinas, E. (1995). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (2001<sup>a</sup>). *La realidad y su sombra. Libertad y mandato. Transcendencia y altura*. Madrid: Trotta.
- Levinas, E. (2001<sup>b</sup>). *La huella del otro*. México: Taurus.
- Lipovetsky, G. (1990). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación), (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- López Jiménez, Y. A. (2016). *Efecto de un programa de prevención universal en la reducción del riesgo de bullying en adolescentes de una institución educativa del municipio de Toca*. (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Colombia. Bogotá. Recuperado de <https://docplayer.es/73729713-Yudy-alexandra-lopez-jimenez.html>



- Lyotard, J. F. (1998). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Maffia, D. (30 de mayo, 2016). ¿Por qué hablamos de femicidios? *Página 12*.
- Magendzo Kolstrein A., Toledo Jofré, M. I. y Rosenfeld Sekulovic, C. (1994). *Intimidación entre estudiantes. Cómo identificarlos y cómo atenderlos*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Marcelo, C. (Ed.). (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*, Sevilla, Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marega, O., del Sueldo Padilla, A. y Capandegui, C. (2018). *Guía de procedimientos de atención integral de personas lesbianas, bisexuales, transexuales e intersexuales*. Buenos Aires: Ascune.
- Marrama, S. (2013). Análisis de la ley 26.892: la conflictividad en el ámbito escolar, más allá del bullying. *El Derecho, Diario de Doctrina y Jurisprudencia de la UCA (Universidad Católica Argentina)*. Buenos Aires, jueves 19 de diciembre de 2013 • ISSN 1666-8987 • N° 13.388 • AÑO LI • ED 255. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/11284/1/analisis-ley-26892-bullying.pdf>. Consultado el 1° de Enero de 2022.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design. An interactive Approach*. London: Sage Publications.
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa. Un enfoque interactivo*. Barcelona: Gedisa.
- McIntyre, A. (1981). *Tras la virtud*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Meirieu, P., (2006). *El significado de educar en un mundo sin referencias*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Gestión Docente. CABA.
- Meirieu, P., (2006), *El significado de educar en un mundo sin referencias*. Mimeo según transcripción de una conferencia en Buenos Aires.
- Meirieu, P. (2016). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Buenos Aires: Paidós.
- Mendizábal, N. (2006). *Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa*. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

- Mendoza González, B. (2006). *Las dos caras de la violencia escolar: el maltrato en la interacción profesor-alumno y entre iguales*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense.
- Mendoza González, B. (2012). *Bullying. Los múltiples rostros del acoso escolar. Estrategias para identificar, detener y cambiar la agresividad y la violencia a través de competencias*. Córdoba: Brujas.
- Merleau-Ponty, M. (1986). *El ojo y el espíritu*. Barcelona, Editorial Paidós.
- Míguez, D., (2006). *Observatorio de violencia en escuelas medias. Proyecto 2006*. Universidad Nacional de San Martín, Secretaría de Ciencia, Educación y Tecnología de la Nación.
- Míguez, D. (Comp.). (2008). *Violencias y Conflictos en las Escuelas. Aproximaciones a una problemática actual*. Buenos Aires: Paidós.
- Molina del Peral, J. A. y Vecina Navarro, P. (2015). *Bullying, cyberbullying y sexting. ¿Cómo actuar ante situación de acoso?* Madrid: Pirámide.
- Montero, I. y León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 5(1), 115-127. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/337/33701007.pdf>. Traducción de la Asociación Española de Psicología conductual. Granada. España.
- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Mora Merchán, J. A., y Ortega R. (2000). *Violencia Escolar. Mito o Realidad*. Sevilla: Editores Megablum.
- Morin, E. (2006). *El método III. El conocimiento del conocimiento. Libro primero: Antropología del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Mounier, E. (1965). *Manifiesto al servicio del personalismo*. Madrid: Taurus.
- Murillo Torrecilla, J. (enero-junio, 2004). Equidad en educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 2(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55120101.pdf>.
- Namakforoosh, M. N. (2005). *Metodología de la Investigación*. México: Limusa.
- Néspolo, J. (2007). El problema de la identidad narrativa en la filosofía de Paul Ricoeur. *Orbis Tertius*, 12(13). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28209242\\_El\\_problema\\_de\\_la\\_identidad\\_narrativa\\_en\\_la\\_filosofa\\_de\\_Paul\\_Ricoeur](https://www.researchgate.net/publication/28209242_El_problema_de_la_identidad_narrativa_en_la_filosofa_de_Paul_Ricoeur).

- Nicastro, S. (2015). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens.
- Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Nino, C. (1992: Reedición en 2005). *Un país al margen de la ley: estudio de la anomia como componente del subdesarrollo argentino*. Buenos Aires. Emecé editores. Puede consultarse: [https://books.google.com.ar/books/about/Un\\_pa%C3%ADs\\_al\\_margen\\_de\\_la\\_ley.html?id=TKlHAAAAYAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.ar/books/about/Un_pa%C3%ADs_al_margen_de_la_ley.html?id=TKlHAAAAYAAJ&redir_esc=y)
- Noro, J. E. (2018). Apuntes del Seminario “Enfoques filosóficos, antropológicos y sociológicos de la Educación”. Doctorado de Educación. Córdoba: Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba.
- Olweus, D. (1973). Personality and Agression. En Cole, J. K. y Jensen, D. D. (Eds.). *Nebraska Symposium on Motivation 1972*. Nebraska: Lincoln University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell Publishers, Inc.
- Olweus, D. (1998<sup>1</sup>, reimpresiones en español en 2004 y 2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- O’Moore, M., y Brendan, H., (1989). *Bullying in Dublin schools*, Irish Journal of Pysicology, 10. Págs.: 426 -441. Citado por Olweus, D. (1988: 31).
- Ortega, R. y del Rey, R. (2008). *Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia*. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 39-50.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Farías, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 66 (23.3): 159-180. Universidad de Córdoba, España.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Ortega, R. (2006). *La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ortega-Rivera, J. y Genebat, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escalas de Universal. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 10(26), 787-804.

- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar: Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R. y Mazzone, F. (2009). Introducción. En Mazzone, F. y Mazzonis, Q. (Comps.). *Educación en contextos de violencia y violencia en contextos educativos, reflexiones y experiencias desde las acciones de intercambio en Italia*. Italia: Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli – CISP.
- Osorio, F. (2013). *Matón o víctima. ¿Cuál es tu hijo?* CABA. Ediciones Urano.
- Ovejero Bernal, A. (1999). *La nueva psicología social y la actual posmodernidad*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Ovejero Bernal, A. y Pastor Martín, J. (2001). La dialéctica saber-poder en Michel Foucault: un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela. *Aula Abierta*, (77), 99-110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45498>.
- Papalia, D., Wendkos Olds, S. y Duskin Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México: Mc Graw Hill.
- 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*, 295-317.
- Patton, M. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry. *Qualitative Social Work*, 1(3), 61-283.
- Paul O'Shea, A. (2008). *Cross Too Heavy: Eugenio Pacelli, Politics and the Jews of Europe 1917-1943*. Rosenberg Publishing.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España, La Muralla.
- Pereyra Pérez, Z. (enero-junio, 2011). *Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta*. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1941/194118804003/>.
- Perkins, D. (2016). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Perry, D. G., Kusel, S.J. t Perry, L.C. (1988), *Victims of peer aggression*", *Development Psychology*, 24, págs. 807-814. Citado por Olweus, D., (1998, pág. 31).
- Piaget, J. (1968). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo.
- Piaget, J. (2016). *Psicología y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

- Pierce, Ch. S. (1878), *Deducción, inducción, e hipótesis*, Traducción castellana y notas de Juan Martín Ruiz-Werner (1970). Recuperado de <http://www.unav.es/gep/DeducInducHipotesis.html>.
- Pineau, P. (s.f.). La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones. Recuperado de [https://documentop.com/la-escuela-en-el-paisaje-moderno-consideraciones-wordpresscom\\_598e2e171723dddb8acb32f4.html](https://documentop.com/la-escuela-en-el-paisaje-moderno-consideraciones-wordpresscom_598e2e171723dddb8acb32f4.html).
- Piñuel y Zabala I., y Oñate Cantero, A. (2006). *La Violencia y sus manifestaciones silenciosas entre los jóvenes: estrategias preventivas*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Pirillo, E. (noviembre, 2012). El Fenómeno *bullying* y la noción de autoridad. *Revista Perspectivas en Psicología*, 9, 7-13. Recuperado de <http://www.seadpsi.com.ar/revistas/index.php/pep/article/view/94>.
- Prieto Quezada, M. T. (2002). *Hacia una fundamentación teórica para el estudio de la violencia. Propuesta de intervención pedagógica*. Guadalajara: Del Villar.
- Prieto Quezada, M. T., Jiménez Mora, J. y Carrillo Navarro, J. C. (2013). *Bullying, maltrato entre alumnos. El lado oscuro de la Escuela. Estrategias de intervención con historietas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Protocolo. (2019). *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=USpE7gq>.
- Rawls, J. (2006), *Teoría de la Justicia*. Trad. de María Dolores González. Título original: A Theory of Justice © 1971, The Presiden! and Fellows of Harvard College Publicado por The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Mass. ISBN 674-88014-5. Consultado en: [https://etikhe.files.wordpress.com/2013/08/john\\_rawls\\_-\\_teoria\\_de\\_la\\_justicia.pdf](https://etikhe.files.wordpress.com/2013/08/john_rawls_-_teoria_de_la_justicia.pdf).
- República Argentina. Consejo Federal de Educación. (2009). *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación Secundaria Obligatoria*. Resolución CFE 93/09. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/93-09-anexo-5900b6d3bab8e.pdf>.
- República Argentina. Consejo Federal de Educación. (2014). *Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005062.pdf>.

- República Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>.
- República Argentina. Ministerio de Educación de la Nación, y Universidad Nacional de San Martín. (2011). *¿Cómo convivir en la Escuela? Una crítica al concepto de bullying. Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas.
- República Argentina. Ministerio de Educación de la Nación, Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas y Universidad Nacional de San Martín. (2011). *Cátedra abierta. Aportes para pensar la violencia en las escuelas 2: Ciclo de videoconferencias*. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/construccion/pdf\\_observatorio/catedra2.pdf](http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/catedra2.pdf).
- República Argentina. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. (2013). *Ley 26.892 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas*. Buenos Aires. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/220645/norma.htm>.
- República Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación. (2014). *Acoso entre pares: orientaciones para actuar desde la escuela. Inclusión democrática en las escuelas*. CABA.
- República Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación. *Materiales elaborados por el Observatorio de violencia en las escuelas*. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/55470>
- República Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación, *Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*. 1 y 2. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005062.pdf>
- Reyes Mate. (20 de mayo, 2017). Wittgenstein, hablar y guardar silencio. *ABC Cultural*, 1283, 08-09.
- Ricoeur, P. (1969). *Le Conflict des interprétations. Essais d'hermeneutique*. París: Seuil.
- Ricoeur, P. (1975). *Hereméutica y Estructuralismo*, traducción de la primera parte de *Le Conflict des interprétations. Essais d'hermeneutique*. Buenos Aires: Ediciones Megápolis, de la Asociación Editorial La Aurora.

- Ricoeur, P. (1976). *Introducción a la simbólica del mal*. Buenos Aires: Ediciones Megápolis.
- Ricoeur, P. (1977). *La metáfora viva*. Buenos Aires: Asociación Editorial La Aurora.
- Ricoeur, P. (1995-1996). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2004). *Memoria, la historia y el olvido*. Barcelona: Trotta.
- Ricoeur, P. (2005). *Los caminos del reconocimiento*. Barcelona: Trotta.
- Ricoeur, P. (2009). La vida: un relato en busca de narrador. En *Escritos y conferencias: alrededor del psicoanálisis* (pp. 192-206). México, Siglo XXI Editores.
- Rigby, K. y Slee, P. (1991). *Victims in school communities*. Journal of the Australasian Society of Victimologie, pág. 21-31. (Citado por Olweus, D. 1998:31)
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. México: Mc Graw Hill.
- Rodríguez Garrán, N. (2004). *El clima escolar*. Revista Digital “investigación y educación”. ISSN 1696 – 7208. N° 7, Volumen 3. México. Disponible en: <https://docplayer.es/13410640-Issn-1696-7208-revista-numero-7-volumen-3-de-marzo-de-2004-el-clima-escolar-noelia-rodriguez-garran.html>
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rodríguez Díaz, A. del C. y Mejía Moreu, Y. K. (2012). *Bullying: un fenómeno por transformar*. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*, 9(1), 98-104.
- Roland, E., Bru, E., Midthassel, U. & Vaaland, G. (2010). The Zero programme against *bullying*: Effects of the programme in the context of the Norwegian manifesto against *bullying*. *Social Psychology of Education*, 13(1), 41-55.
- Rosanvallon, P. (2001). *Le sacre du citoyen*. París: Gallimard.
- Roudinesco, E. (2013). *La familia en desorden*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Róvere, A. M., Allende, C. y Cornejo, M. del C. (1984). *Propuestas metodológicas para el trabajo social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Ruiz Olabuénaga, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salmivalli, C., Kärnä, A. y Poskiparta, E. (2011). *Counteracting bullying in Finland: The KiVA program and its effects on different forms of being bullied*. International Journal of Behavioral Development, 35, 405-411.

- Sánchez, V., Ortega, R., y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de *bullying*. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82.
- Sandoval Casilimas, C. A. (2007). *Investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Recuperado de <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>.
- Sanmartín, J. (2006). Conceptos y tipos. En Serrano A. (Ed.). *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 21-32). Barcelona: Ariel.
- Sartori, G. (1984). *La política, lógica y método en las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 49, 1-10. Universidad de Chile. Recuperado de <https://www.moebio.uchile.cl/49/sayago.html>
- Scannone, J. C. (1990). *Nuevo punto de partida de la Filosofía Latinoamericana*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Scannone, J. C. y Remolina, G. (Eds.). (1999). *Filosofar en situación de indigencia*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Scheler, M. (2000). *Gramática de los sentimientos. Lo emocional como fundamento de la ética*. Barcelona: Crítica.
- Seda, J. A. (Comp.). (2014). *Bullying: Responsabilidades y aspectos legales en la convivencia escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Seda, J. A. (2015). *Dilemas del bullying: de la urgencia a la oportunidad. Aprendizaje afectivo, dinámicas grupales y experiencias de intervención*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Simondon, G. (2009). *La individuación: a la luz de las nociones de forma y de información*, Buenos Aires, La Cebra / Cactus. Recuperado de <https://www.thefreelibrary.com/El+proyecto+simondoniano%3A+la+individuacion+d+el+ser+en+devenir.-a0525610972>
- Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.
- Simons, H., (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.



- Smith, P., *The silent Nightmare: Bullying and victimization in school peer groups*. The psychologist, 4, pags. 243-248. (Citado por Olweus, D, 1998, pág. 31)
- Soares, L. E. (2000). *Meu casaco do general*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Socolovski, M., (2014). *La institución escolar y sus efectos en la estructuración del sujeto*, Tesis Doctoral. Presentada por: Mara Socolovski Batista Dirigida por: Dr. Francisco Beltrán Llavador y Dr. Francisco Jódar Rico Valencia, 2014. En: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=jDdGz3gjjg0%3D>
- Specter, M. (2009). *Denialism: How Irrational Thinking Harms the Planet and Threatens Our Lives*. Nueva York: Penguin.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sticca, F. y Sonja, P. (2013). *Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying*. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23184483>
- Stolkiner, A., (2013). Medicalización de la vida. Sufrimiento subjetivo y prácticas en salud mental. En Lerner, H. (Comp.). *Psicolibro*. Colección Fundep.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- Tamar, F. (2005). *Maltrato entre escolares. Bullying: estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar*. Recuperado de: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/282>
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (s.f.). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía*. Recuperado de <http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/Tenti-Fanfani-Viejas-y-nuevas-formas-de-autoridad-docente.pdf>.
- Tenti Fanfani, E. (1993). *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidad de la sociedad*. Buenos Aires: UNICEF - Losada.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research. Analysis, Types and Software Tools*. Londres: The Falmer Press.
- Theodorson, G. A., y Theodorson, A. G. (1978). *Diccionario de sociología*. Buenos Aires: Paidós.

- Unesco: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004). *Desarrollo psicosocial de los niños y las niñas*. Oficina de área para Colombia y Venezuela. Segunda edición. Recuperado de <https://www.unicef.org/colombia/pdf/ManualDP.pdf>.
- Unesco: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). Focusing resources on effective school health. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124086>.
- Unesco: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189945>.
- Universidad Católica de Córdoba. Vicerrectorado de Medio Universitario. Área de Responsabilidad Social Universitaria. (s.f.). Programa de Responsabilidad Social Universitaria para la Universidad Católica de Córdoba. Recuperado de <https://www.ucc.edu.ar/vida-ucc/vida-universitaria/programa-de-rsu/>.
- Urrea Canales, M. (2017). *Bullying, acoso escolar. Definición, roles, prevalencia y propuestas de actuación*. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/321210048\\_Bullying\\_acoso\\_escolar\\_Definicion\\_rol\\_prevalencia\\_y\\_propuestas\\_de\\_actuacion](https://www.researchgate.net/publication/321210048_Bullying_acoso_escolar_Definicion_rol_prevalencia_y_propuestas_de_actuacion).
- Van Soest, D. (1997). *The Global crisis of violence: Common problems, universal causes, shared solutions*. Washington, D. C.: NASHW Press.
- Varela, J., Tijmes, C. y Sprague, J. (2009). *Programa de prevención de la violencia escolar*. Paz educa. Chile: Fundación Paz Ciudadana.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Buenos Aires: Gedisa.
- Vassallo, S., Edwards, B., Renda, J., y Olsson, C. A. (2014). *Bullying in early adolescence and antisocial behavior and depression six years later: What are the protective factors?* *Journal of School Violence*, 13, 100-124.
- Vattimo, G. (1991). *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós.
- Vattimo, G. (1996). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura postmoderna*. Barcelona: Gedisa.

- Vera, N. J. A., y Valenzuela, M. J. E. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de identidades. *Psicología & Sociedade*, 24(2), 272-282.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En Dockrell, W. B. y Hamilton, D. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 38 -42). Madrid: Narcea.
- Wittgenstein, L. (2017). *Investigaciones Filosóficas*. Traducción del original alemán, introducción y notas de Jesús Padilla Gálvez. Madrid: Trotta.
- Wittgenstein, L. (1996). Cuaderno azul. En *El Cuaderno azul y el Cuaderno marrón*. París: Gallimard.
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *Inomics*, 1, 296-306.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. Londres: Sage Publications
- Zapata Díaz, G. (2008). Ética narrativa en Paul Ricoeur. *Universitas Philosophica*, 25(50), 121-139. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4095/409534414006.pdf>. En 2009 versión actualizada publicada en Signo y Pensamiento, vol. XXVIII, núm. 25, Julio – Diciembre 2009, pág. 80-91. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86020246004>.
- Ziegler, S y Rosenstein –Manner. (1991). *Bullying at school: Toronto in an international context* (Informe N° 196). Toronto, Board of education, Research Services. Citado por Olweus, D. (1998: 31).
- Zubiri, X. (1980). *Inteligencia sentiente*. Madrid: Alianza Editorial, Fundación Xavier Zubiri.
- Zubiri, X. (1982). *Inteligencia y logos*. Madrid: Alianza Editorial, Fundación Xavier Zubiri.
- Zubiri, X. (1983). *Inteligencia y razón*. Madrid: Alianza Editorial, Fundación Xavier Zubiri.
- Zysman, M. (2014). *Bullying. Cómo prevenir e intervenir en situaciones de acoso escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Zysman, M. (2017). *Ciberbullying*, Buenos Aires: Paidós.

## ANEXOS

### Anexo n° 1:

#### Aparato erudito (instrumentos) administrados:

Respondé pensando en si vos fuiste víctima de alguna de las siguientes situaciones:	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces
1. Recibiste golpes, patadas, amenazas o fuiste ridiculizado:	0	1	2	3
2. Te hicieron llamadas ofensivas e insultantes a través del celular o de Internet.	0	1	2	3
3. Te han agredido para grabarte. y difundirlo.	0	1	2	3
4. Han difundido fotos personales privadas, o comprometidas, o vídeos, a través de Internet o el celular.	0	1	2	3
5. Te sacaron fotos privadas en sitios como los vestuarios, playa, baños...y las subieron a Internet o enviaron por el celular.	0	1	2	3
6. Recibiste llamadas anónimas, que intentaban asustarte y provocarte miedo.	0	1	2	3
7. Te han chantajeado o amenazado por medio de llamadas o mensajes.	0	1	2	3
8. Te han acosado sexualmente ...	0	1	2	3
9. Alguien escribió en tu Blog/Facebook, haciéndose pasar por vos, haciendo comentarios denigrantes, mentiras o contando tus secretos.	0	1	2	3
10. Te robaron la contraseña, para que no puedas acceder a tu Blog/Facebook a tu correo electrónico.	0	1	2	3
11. Modificaron tus fotos o vídeos para difundirlas a través de redes sociales o YouTube, para humillarte o reírse de vos.	0	1	2	3
12. Te acosaron para intentar aislarte de tus contactos en las redes sociales.	0	1	2	3
13. Te chantajearon obligándote a realizar cosas que no querías a cambio de no publicar tus cosas íntimas en Internet.	0	1	2	3
14. Te amenazaron de muerte a vos o a tu familia a través del teléfono celular, de las redes sociales o de otro tipo de tecnología.	0	1	2	3
15. Te denigraron a través de Internet diciendo cosas de ti que son mentira para desprestigiarte. Se difundieron rumores sobre vos para lastimarte.	0	1	2	3

Respondé pensando en si vos le hiciste algo de esto a otro compañero:	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
1. Enviaste mensajes ofensivos e insultantes ...	0	1	2	3
2. Hiciste llamadas ofensivas e insultantes a través del celular o a través de Internet	0	1	2	3
3. Agrediste o has provocaste a otros para golpear a algún chico/a.	0	1	2	3
4. Publicaste fotos privadas o comprometidas o vídeos de algún chico/a a través del celular o a través de Internet.	0	1	2	3
5. Sacaste fotos a escondidas en lugares como los vestuarios, playa, baños...y las mostraste.	0	1	2	3
6. Hiciste llamadas anónimas para asustar y provocar miedo a algún chico/a.	0	1	2	3
7. Chantajeaste o amenazaste a través de llamadas o mensajes.	0	1	2	3
8. Acosaste sexualmente a algún compañero/a.	0	1	2	3
9. Participaste en el Blog/Facebook de algún chico/a haciendo comentarios denigrantes, mentiras o contando sus secretos.	0	1	2	3
10. Robaste la contraseña de algún chico/a, para evitar que puedan acceder a su Blog/Facebook o a su correo electrónico.	0	1	2	3
11. Modificaste fotos o vídeos de algún chico/a para mostrarlas a través de las redes sociales o YouTube y humillarlo o reírte de él o ella.	0	1	2	3
12. Acosaste para intentar aislar a algún chico/a de sus contactos o grupos..	0	1	2	3
13. Chantajeaste, obligando a algún chico/a a realizar cosas que no quería, a cambio de no divulgar sus cosas íntimas en Internet.	0	1	2	3

14. Amenazaste de muerte a algún chico/a o a su familia a través del celular, de las redes sociales o de otro tipo de tecnología.	0	1	2	3
15. Has denigrado, diciendo por Internet cosas de otras personas que son mentira para desprestigiarlas. Has publicado rumores sobre otros para hacerles daño.	0	1	2	3

Respondé pensando en si vos viste/presenciaste alguna de las siguientes situaciones:	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
1. Viste a alguien enviar mensajes ofensivos e insultantes .	0	1	2	3
2. Viste a alguien hacer llamadas ofensivas e insultantes, a través del celular o de Internet	0	1	2	3
3. Viste a otro agredir o golpear a algún chico/a .	0	1	2	3
4. Viste a alguien difundir fotos privadas o comprometidas o vídeos de algún chico/a a través del celular o de Internet.	0	1	2	3
5. Viste a alguien sacar fotos a escondidas en lugares como los vestuarios, playa, baños...y mostrarlas.	0	1	2	3
6. Viste a alguien hacer llamadas anónimas, con el fin de asustar y provocar miedo a algún chico/a.	0	1	2	3
7. Has visto como han chantajeado por medio de llamadas o mensajes.	0	1	2	3
8. Viste a algún chico/a que haya acosado sexualmente directamente o a través del móvil o de Internet a alguien.	0	1	2	3
9. Has visto que algún chico/a haya participado en el Blog/Facebook de otras personas haciéndose pasar por ellas, con comentarios denigrantes, mentiras o contando sus secretos.	0	1	2	3
10. Viste que a algún chico/ale hayan robado la contraseña, para evitar que pueda acceder a su Blog/Facebook o a su correo electrónico.	0	1	2	3
11. Viste fotos o vídeos de algún chico/a que las hayan modificado para mostrarlas a través de las redes sociales o YouTube y humillarlo o reírse de él o ella.	0	1	2	3
12. Viste cómo han acosado a chicos/as para intentar aislarlos de sus contactos.	0	1	2	3

Respondé pensando en si vos viste/presenciaste alguna de las siguientes situaciones:	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
13. Viste cómo chantajearon, obligando a algún chico/a a realizar cosas que no quería, a cambio de no publicar sus cosas íntimas en Internet.	0	1	2	3
14. Viste que a algún chico/a lo hayan amenazado de muerte a él o a su familia a través del celular, de las redes sociales o de otro tipo de tecnología.	0	1	2	3
15. Viste que a algún chico/a le hayan denigrado, diciendo cosas que son mentira para desprestigiarle, o del que hayan difundido rumores para hacerle daño.	0	1	2	3

Si alguna vez fuiste víctima de acoso por parte de tus compañeros, ¿qué sentiste? (marcá todos los sentimientos que tengas o hayas tenido en ese momento):

1. Rabia-Ira
2. Deseos de venganza
3. Miedo-Temor
4. Vergüenza
5. Tristeza
6. Rencor
7. Preocupación
8. Culpabilidad
9. Indiferencia
10. Otros sentimientos ¿Cuáles?

Si alguna vez acosaste a alguno de tus compañeros, ¿cómo te sentiste? (marcá todos los sentimientos que tengas o hayas tenido en ese momento):

1. Muy bien, estoy contento/a
2. Culpable por estar haciendo daño
3. Fuerte poderoso/a, superior
4. Indiferente, no siento nada, me da igual
5. Nervioso/a, intranquilo/a
6. Bien porque me gusta saber que esa persona está sufriendo
7. Odio, rencor
8. Placer porque hago mi venganza
9. Otros sentimientos ¿Cuáles? Trata de describirlos con tus palabras.

Si alguna vez viste que acosaran a alguno de tus compañeros, ¿cómo te sentiste? (marcá todos los sentimientos que tengas o hayas tenido en ese momento):

1. Rabia-Ira
2. Miedo-Temor
3. Vergüenza
4. Tristeza
5. Rencor

- 6 Preocupación
7. Culpabilidad
8. Indiferencia
9. Otros sentimientos ¿Cuáles?

## **Modo de acceso a SPSS y tablas estadísticas**

### **Variable dependiente**

- Suma de todos los puntajes por dimensión (víctima, agresor, observador).

### **Variables independientes**

- COLE: “A” (1) – “B” (2).
- GRUPO: Experimental (E) - Testigo (T).
- CURSOS: 1º - 2º (1) - 4º - 5º (2).

Además, se aplicó una prueba de Tukey para identificar, en el caso de que el análisis ANAVA fuera significativo ( $p < 0,05$ ), para confirmar cuáles fueron las variables que marcaron esa diferencia de medias. En todos los casos se utilizó un nivel de confianza igual a  $\alpha = 0,05$ . El soft utilizado fue SPSS para Windows, v.22<sup>128</sup>. (Se utilizó Excel y luego se transfirieron las bases a SPSS).

El nivel de significancia o nivel alfa utilizado en todos los casos fue de 0.05, y para confeccionar los gráficos y tablas el programa Excel. “El nivel de significancia de 0,05 (...) implica que el investigador tiene 95% de seguridad para generalizar sin equivocarse y solo 5% en contra. En términos de probabilidad, 0,95 y 0,05, respectivamente, ambos suman la unidad” (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2006, p. 447).

Por ejemplo:

<b>Análisis de la varianza AGRESOR</b>
--

El p-valor  $0=0,0018$ , es el valor estadístico que expresa que “SI” hay variable/s en el análisis que hace a la diferencia entre las medias de los puntajes. En los otros valores de p, se puede ver “cuáles” son esas variables, en este caso: el colegio y el curso. Tukey reafirma lo mismo, por eso aparecen las distintas letras en COLE, con A y B.

---

<sup>128</sup> En primer término, se utilizó una planilla Excel y luego se transfirieron las bases a SPSS.



Variable	N	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Aj	CV
Agresor	257	0,06	0,05	162,16

**Cuadro de análisis de la varianza (SC tipo III)**

F.V.	SC	gl	CM	F	p-valor
Modelo.	94,14	3	31,38	5,16	0,0018
COLE	40,32	1	40,32	6,62	0,0106
GRUPO	5,56	1	5,56	0,91	0,3400
CURSO	36,05	1	36,05	5,92	0,0156
Error	1539,99	253	6,09		
Total	1634,13	256			

**Test: Tukey Alfa=0,05 DMS=0,60643**

*Error: 6,0869 gl: 253*

COLE	Mediasn	E.E.	
1	1,37	140	0,24 A
2	2,18	117	0,24 B

*Medias con una letra común no son significativamente diferentes ( $p > 0,05$ )*

**Test: Tukey Alfa=0,05 DMS=0,60404**

*Error: 6,0869 gl: 253*

GRUPO	Mediasn	E.E.	
E	1,63	130	0,23 A
T	1,92	127	0,24 A

*Medias con una letra común no son significativamente diferentes ( $p > 0,05$ )*

**Test: Tukey Alfa=0,05 DMS=0,69476**

*Error: 6,0869 gl: 253*

CURSO	Mediasn	E.E.	
1	1,34	192	0,18 A
2	2,21	65	0,31 B

Medias con una letra común no son significativamente diferentes ( $p > 0,05$ )

**Tabla 1: Distribución Estudiantes según Colegio.**

Colegio	Frecuencia	Porcentaje
“A”	140	54,5
“B”	117	45,5
<b>Total</b>	<b>257</b>	<b>100,0</b>

**Tabla 2: Distribución de la muestra según Colegio y Género.**

*Porcentajes*

Sexo/ Género	“A” (n=140)	“B” (n=117)	Total (n=257)
Femenino	50,0	59,8	54,9
Masculino	40,7	34,2	37,45
Otros	2,9	5,1	4
Sin especificar	6,4	0,9	3,65
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

**Tabla 3: Distribución de la muestra según Colegio y Grupo.**

*Porcentajes*

Curso	“A” (n=140)	“B” (n=117)	Total (n=257)
1° - 2°	80,0	68,4	74,7
4° - 5°	20,0	31,6	25,3
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

**Tabla 4: Distribución de la muestra según Colegio y Grupo.**

*Porcentajes*

Grupo	“A” (n=140)	“B” (n=117)	Total (n=257)
Experimental	53,6	47,9	51,0
Testigo	46,4	52,1	49,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

**Tabla 5: Distribución de la muestra según Situaciones como Víctima de *Bullying* (n=257).**

*Porcentajes*

Situaciones como Víctima	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Total
Te enviaron mensajes ofensivos e insultantes a través del celular o a través de Internet.	46,3	43,6	5,8	4,3	<b>100</b>
Te hicieron llamadas ofensivas e insultantes a través del celular o de Internet (Skype...)	89,8	8,6	0,4	1,2	<b>100</b>
Te han agredido para grabarte y colgarlo en Internet.	94,5	4,7	0,4	0,4	<b>100</b>
Han difundido fotos personales privadas, o comprometidas, o vídeos, a través de Internet o el celular.	84,4	11,3	2,7	1,6	<b>100</b>
Te sacaron fotos privadas en sitios como los vestuarios, playa, baños...y las subieron a Internet o enviaron por el celular.	93,4	5,8	0,4	0,4	<b>100</b>
Recibiste llamadas anónimas, que intentaban asustarte y provocarte miedo.	72,0	19,1	6,6	2,3	<b>100</b>
Te han chantajeado o amenazado por medio de llamadas o mensajes.	80,1	16,0	2,3	1,6	<b>100</b>
Te han acosado sexualmente a través del celular o de Internet.	86,8	7,0	3,5	2,7	<b>100</b>
Alguien escribió en tu Blog/Facebook, haciéndose pasar por vos, haciendo comentarios denigrantes, mentiras o contando tus secretos.	80,2	16,3	1,6	1,9	<b>100</b>
Te robaron la contraseña, para que no puedas acceder a tu Blog/Facebook a tu correo electrónico.	78,3	17,1	2,3	2,3	<b>100</b>
Modificaron tus fotos o vídeos para difundirlas a través de redes sociales o YouTube, para humillarte o reírse de vos.	91,8	6,6	0,8	0,8	<b>100</b>
Te acosaron para intentar aislarte de tus contactos en las redes sociales.	93,3	5,1	0,8	0,8	<b>100</b>
Te chantajearon obligándote a realizar cosas que no	90,2	7,4	0,8	1,6	<b>100</b>

querías a cambio de no publicar tus cosas íntimas en Internet.					
Te amenazaron de muerte a vos o a tu familia a través del teléfono celular, de las redes sociales o de otro tipo de tecnología.	89,0	8,6	0,8	1,6	<b>100</b>
Te denigraron a través de Internet diciendo cosas de ti que son mentira para desprestigiarte. Se difundieron rumores sobre vos para lastimarte.	58,8	26,8	9,7	4,7	<b>100</b>

**Tabla 6: Distribución de la muestra según Situaciones como Agresor de *Bullying* (n=257).**

*Porcentajes*

<b>Situaciones como Agresor</b>	<b>Nunca</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Bastantes veces</b>	<b>Siempre</b>	<b>Total</b>
Enviaste mensajes ofensivos e insultantes a través del celular o a través de Internet.	53,7	39,7	4,3	2,3	<b>100</b>
Hiciste llamadas ofensivas e insultantes a través del celular o a través de Internet (Skype...).	92,2	5,8	1,6	0,4	<b>100</b>
Agrediste o has provocaste a otros para golpear a algún chico/a para grabarlo y subirlo a Internet.	94,2	3,1	2,3	0,4	<b>100</b>
Publicaste fotos privadas o comprometidas o vídeos de algún chico/a a través del celular o a través de Internet.	94,9	3,9	0,4	0,8	<b>100</b>
Sacaste fotos a escondidas en lugares como los vestuarios, playa, baños...y las subiste a Internet o enviaste por el celular.	96,1	2,7	0,8	0,4	<b>100</b>
Hiciste llamadas anónimas para asustar y provocar miedo a algún chico/a.	85,2	12,1	1,9	0,8	<b>100</b>
Chantajeaste o amenazaste a través de llamadas o mensajes.	91,8	7	0,4	0,8	<b>100</b>
Acosaste sexualmente a través del celular o de Internet.	96,9	1,9	0,4	0,8	<b>100</b>
Firmaste en el Blog/Facebook de algún chico/a haciendo comentarios denigrantes, mentiras o contando sus secretos.	96,9	2,3	0,8	0,0	<b>100</b>
Robaste la contraseña de algún chico/a, para evitar que puedan acceder a su Blog/Facebook o a su correo electrónico.	94,9	3,9	0,4	0,8	<b>100</b>
Modificaste fotos o vídeos de algún chico/a para mostrarlas a través de las redes sociales o YouTube y humillarlo o reírte de él o ella.	94,9	3,9	1,2	0,0	<b>100</b>

Acosaste para intentar aislar a algún chico/a de sus contactos en las redes sociales.	97,6	1,6	0,8	0,0	<b>100</b>
Chantajeaste, obligando a algún chico/a a realizar cosas que no quería, a cambio de no divulgar sus cosas íntimas en Internet.	95,7	3,1	0,8	0,4	<b>100</b>
Amenazaste de muerte a algún chico/a o a su familia a través del celular, de las redes sociales o de otro tipo de tecnología.	96,5	2,3	0,4	0,8	<b>100</b>
Has denigrado, diciendo por Internet cosas de otras personas que son mentira para desprestigiarlas. Has publicado rumores sobre otros para hacerles daño.	89,9	7	1,9	1,2	<b>100</b>

**Tabla 7: Distribución de la muestra Total según Situaciones como Observador de *Bullying* (n=257).**

*Porcentajes*

<b>Situaciones como Observador</b>	<b>Nunca</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Bastantes veces</b>	<b>Siempre</b>	<b>Total</b>
Viste a alguien enviar mensajes ofensivos e insultantes a través del celular o de Internet.	31,1	40,9	20,6	7,4	<b>100</b>
Viste a alguien hacer llamadas ofensivas e insultantes, a través del celular o de Internet (Skype...).	68,5	21,8	5,4	4,3	<b>100</b>
Viste a otro agredir o golpear a algún chico/a para grabarlo y subirlo a Internet.	60,8	24,5	8,9	5,8	<b>100</b>
Viste a alguien difundir fotos privadas o comprometidas o vídeos de algún chico/a a través del celular o de Internet.	59,5	28,0	8,2	4,3	<b>100</b>
Viste a alguien sacar fotos a escondidas en lugares como los vestuarios, playa, baños... y las han subido en Internet o enviado a través del celular.	74,8	20,6	2,3	2,3	<b>100</b>
Viste a alguien hacer llamadas anónimas, con el fin de asustar y provocar miedo a algún chico/a.	63,0	24,5	8,6	3,9	<b>100</b>
Has visto como han chantajeado por medio de llamadas o mensajes.	70,8	18,7	7,4	3,1	<b>100</b>
Viste a algún chico/a que haya acosado sexualmente a través del móvil o de Internet a alguna persona.	84,8	9,7	5,1	0,4	<b>100</b>
Has visto que algún chico/a haya firmado en el Blog/Facebook de otras personas haciéndose pasar por ellas, con comentarios denigrantes, mentiras o contando sus secretos.	72,4	21,4	3,9	2,3	<b>100</b>
Viste que a algún chico/ale hayan robado la contraseña,	69,3	23,7	5,1	1,9	<b>100</b>

Situaciones como Observador	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre	Total
para evitar que pueda acceder a su Blog/Facebook o a su correo electrónico.					
Viste fotos o vídeos de algún chico/a que las hayan modificado para mostrarlas a través de las redes sociales o YouTube y humillarlo o reírse de él o ella.	68,2	24,1	5,8	1,9	<b>100</b>
Viste cómo han acosado a chicos/as para intentar aislarlos de sus contactos en las redes sociales.	77,8	15,6	4,3	2,3	<b>100</b>
Viste cómo chantajearon, obligando a algún chico/a a realizar cosas que no quería, a cambio de no publicar sus cosas íntimas en Internet.	75,9	17,5	4,7	1,9	<b>100</b>
Viste que a algún chico/a lo hayan amenazado de muerte a él o a su familia a través del celular, de las redes sociales o de otro tipo de tecnología.	82,1	13,2	3,9	0,8	<b>100</b>
Viste que a algún chico/a le hayan denigrado, diciendo por Internet cosas que son mentira para desprestigiarle, o del que hayan difundido rumores para hacerle daño.	58,0	27,2	9,7	5,1	<b>100</b>

**Tabla 8: Distribución de la muestra según Nivel de *Bullying* (n=257).**

*Porcentajes*

Nivel	Victima		Agresor		Observador	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	59	23,0	117	45,5	35	13,6
Bajo	107	41,6	112	43,6	56	21,8
Medio	47	18,3	13	5,1	68	26,5
Alto	44	17,1	15	5,8	98	38,1
<b>Total</b>	<b>257</b>	<b>100,0</b>	<b>257</b>	<b>100,0</b>	<b>257</b>	<b>100,0</b>

**Tabla 9: Distribución de la muestra según Nivel de *Bullying* y Sexo.**

*Porcentajes*

Nivel	Victima		Agresor		Observador	
	Femenino (n=112)	Masculino (n=69)	Femenino (n=112)	Masculino (n=69)	Femenino (n=112)	Masculino (n=69)
Nunca	17,9	23,2	42,9	36,2	16,1	13,0
Bajo	42,0	47,8	44,6	52,2	17,9	31,9
Medio	16,1	17,4	7,1	5,8	22,3	26,1
Alto	24,1	11,6	5,4	5,8	43,8	29,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
p-valor	0,217		0,776		0,087	

**Tabla 10: Distribución de la muestra según Nivel de *Bullying* y Curso (n=257).**

*Porcentajes*

Nivel	Victima		Agresor		Observador	
	1° - 2° (n=192)	4° - 5° (n=65)	1° - 2° (n=192)	4° - 5° (n=65)	1° - 2° (n=192)	4° - 5° (n=65)
Nunca	27,6	9,2	51,0	29,2	17,2	3,1
Bajo	40,6	44,6	40,7	52,4	22,9	18,5
Medio	14,1	30,8	3,6	9,2	22,9	36,9
Alto	17,7	15,4	4,7	9,2	37,0	41,5
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
p-valor	<b>0,002</b>		<b>0,010</b>		<b>0,010</b>	

**Tabla 11: Distribución de la muestra según Nivel de *Bullying* y Grupo (n=257).**

*Porcentajes*

Nivel	Victima		Agresor		Observador	
	Experimental (n=131)	Testigo (n=126)	Experimental (n=131)	Testigo (n=126)	Experimental (n=131)	Testigo (n=126)
Nunca	23,7	22,2	45,0	46,0	17,6	9,5
Bajo	47,3	35,7	45,8	41,3	27,5	15,9
Medio	14,5	22,2	5,3	4,8	22,1	31,0
Alto	14,5	19,8	3,8	7,9	32,8	43,7
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
p-valor	0,151		0,527		<b>0,012</b>	

**Tabla 12: Si fuiste víctima de acoso por parte de tus compañeros, ¿qué sentiste?**

**(respuestas múltiples)**

Respuesta	Experimental (n=100)		Testigo (n=98)		Total (n=198)	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Rabia-Ira	55	55,0	54	55,1	109	55,1
Deseos de venganza	34	34,0	34	34,7	68	34,3
Tristeza	37	37,0	36	36,7	73	36,9
Vergüenza	34	34,0	27	27,6	61	30,8
Rencor	10	10,0	22	22,4	32	16,2
Preocupación	16	16,0	15	15,3	31	15,7
Miedo-Temor	14	14,0	13	13,3	27	13,6
Indiferencia	18	18,0	8	8,2	26	13,1
Culpabilidad	7	7,0	5	5,1	12	6,1
Otros sentimientos	10	10,0	8	8,2	18	9,1

Otros:

-Ninguno (2).

-Bronca.

-Creo que nunca me paso (2).

-Nunca me paso (12).

-Deseos de humillarlo y hacerle el doble de lo que me hizo.

-Cuando mi papa le pegaba a mi mama (Miedo-Temor).

-Engañado.

-La verdad por suerte no he sido víctima nunca.

-Angustia y enojo.

-Enojo.

-Quería matarme.

-Nada, me da risa.

-Ganas de cagarlo a piñas.

-Suicidarme.

-No he sido víctima de acoso, pero si lo fuera sentiría preocupación por esa persona que lo hace y rabia poro no se lo devolvería con lo mismo. Lo intentaría hablar.



**Tabla 13: Si acosaste alguno de tus compañeros, ¿qué sentiste? (respuestas múltiples).**

Respuesta	Experimental (n=72)		Testigo (n=68)		Total (n=140)	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Culpable por estar haciendo daño	56	77,8	46	67,6	102	72,9
Nervioso/a, intranquilo/a	13	18,1	6	8,8	19	13,6
Indiferente, no siento nada, me da igual	9	12,5	6	8,8	15	10,7
Odio, rencor	7	9,7	6	8,8	13	9,3
Placer porque hago mi venganza	6	8,3	10	14,7	16	11,4
Fuerte poderoso/a, superior	3	4,2	6	8,8	9	6,4
Muy bien, estoy contento/a	1	1,4	4	5,9	5	3,6
Bien porque me gusta saber que esa persona está sufriendo	1	1,4	1	1,5	2	1,4
Otros sentimientos	17	23,6	8	11,8	22	15,7

Otros:

- Nada porque nunca hice nada.
- No acose a nadie/compañero (6).
- Ninguno (3).
- Nunca podría hacer eso (2).
- Me siento mal porque en ese momento no pensé antes de actuar.
- Me siento muy mal y le pido perdón.
- Nunca me paso (12).
- En algún momento bien, por tener venganza de algo que me hizo, no hago cosas así solo porque sí.
- Nunca intente acosar y/o agredir a mis compañeros.
- Nunca lo hice queriendo, a veces me equivoqué y después me disculpé.
- La verdad no lo haría nunca porque me sentiría culpable.
- Puede ser que en algún momento halla insultado a alguien y que esa persona se sienta victima pero yo no agredo.
- Vergüenza después.
- Me daba gracia, porque era muy chica y no sabía lo que estaba haciendo.
- Nunca lo hice, ni lo voy a hacer “No hagas lo que no te gusta que te hagan”.

**Tabla 14:**

**Si viste que acosaran a alguno de tus compañeros, ¿Cómo te sentiste? (respuestas múltiples).**

Respuesta	Experimental (n=108)		Testigo (n=114)		Total (n=222)	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Rabia-Ira	70	64,8	65	57,0	135	60,8
Preocupación	62	57,4	54	47,4	116	52,3
Tristeza	33	30,6	37	32,5	70	31,5
Culpabilidad	20	18,5	14	12,3	34	15,3
Vergüenza	12	11,1	1	0,9	13	5,9
Rencor	10	9,3	20	17,5	30	13,5
Indiferencia	10	9,3	8	7,0	18	8,1
Miedo-Temor	9	8,3	6	5,3	15	6,8
Otros sentimientos	11	10,2	10	8,8	19	8,6
Sin respuesta	13	12,0	19	16,7	32	14,4

Otros:

-Nunca vi que acosaran a un compañero.

-Enojado.

-Enojo y venganza.

-El no saber qué hacer.

-Nunca me pasó (3).

-No me importa.

-Ganas de intervenir para poder ayudar.

-No puedo entender porque lo hacen, noto que la persona agredida se siente mal pero no se anima a hablar ni a defenderse, lo que más puedo hacer, yo que estoy presenciando es acompañarlo y estar con él.

-Me sentí con ansiedad por saber qué le pasa en la casa al acosador y para apoyar a la víctima.

-Cuando observo el *bullying* siento mucha tristeza por la persona que está realizando el *bullying* porque realmente no puedo entender sus acciones.

-Depende de quienes fueron los acosadores.

-Ganas de cagarlo a piñas.

-Vergüenza ajena.

-Gracia.

**Tabla 15: Estadísticas descriptivas de los Scores según Perfil de *Bullying***

Nivel	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Victima	0	31	3,66	4,840
Agresor	0	16	1,52	2,527
Observador	0	45	6,83	7,116

VARIABLES utilizadas para el análisis de la varianza.

VÍCTIMA, AGRESOR, OBSERVADOR: son la suma de todos los puntajes,

COLE: "A" (1) – "B" (2)

GRUPO: Experimental (E) – Testigo (T)

CURSO: 1º - 2º (1) – 4º - 5º (2)

<b>Análisis de la varianza VÍCTIMA</b>
--

Variable	N	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Aj	CV
victima	257	0,11	0,10	125,62

**Cuadro de Análisis de la Varianza (SC tipo III)**

F.V.	SC	gl	CM	F	p-valor
Modelo.	656,93	3	218,98	10,37	<0,0001
COLE	494,93	1	494,93	23,44	<0,0001
GRUPO	22,93	1	22,93	1,09	0,2983
CURSO	67,20	1	67,20	3,18	0,0756
Error	5340,94	253	21,11		
Total	5997,87	256			

**Test: Tukey Alfa=0,05 DMS=1,12936**

Error: 21,1104 gl: 253

COLE	Medias	n	E.E.	
1	2,67	140	0,44	A
2	5,49	117	0,44	B

Medias con una letra común no son significativamente diferentes ( $p > 0,05$ )

**Test: Tukey Alfa=0,05 DMS=1,12490**

Error: 21,1104 gl: 253

GRUPO	Medias	n	E.E.

E	3,78	130	0,43	A
T	4,38	127	0,45	A

Medias con una letra común no son significativamente diferentes ( $p > 0,05$ )

**Test: Tukey Alfa=0,05 DMS=1,29384**

Error: 21,1104 gl: 253

CURSO	Medias	n	E.E.	
1	3,49	192	0,34	A
2	4,68	65	0,57	A

Medias con una letra común no son significativamente diferentes ( $p > 0,05$ )

### Análisis de la varianza AGRESOR

Variable	N	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Aj	CV
agresor 257	0,06	0,05	162,16	

### Cuadro de Análisis de la Varianza (SC tipo III)

F.V.	SC	gl	CM	F	p-valor
Modelo.	94,14	3	31,38	5,16	0,0018
COLE	40,32	1	40,32	6,62	0,0106
GRUPO	5,56	1	5,56	0,91	0,3400
CURSO	36,05	1	36,05	5,92	0,0156
Error	1539,99	253	6,09		
Total	1634,13	256			

**Test: Tukey Alfa=0,05 DMS=0,60643**

Error: 6,0869 gl: 253

COLE	Medias	n	E.E.	
1	1,37	140	0,24	A
2	2,18	117	0,24	B

Medias con una letra común no son significativamente diferentes ( $p > 0,05$ )

**Test: Tukey Alfa=0,05 DMS=0,60404**

Error: 6,0869 gl: 253

GRUPO	Medias	n	E.E.	
E	1,63	130	0,23	A
T	1,92	127	0,24	A

Medias con una letra común no son significativamente diferentes ( $p > 0,05$ )

**Test: Tukey Alfa=0,05 DMS=0,69476**

Error: 6,0869 gl: 253

CURSO	Medias	n	E.E.	
1	1,34	192	0,18	A
2	2,21	65	0,31	B

Medias con una letra común no son significativamente diferentes ( $p > 0,05$ )

### Análisis de la varianza OBSERVADOR

Variable	N	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Aj	CV
observador	257	0,11	0,10	99,13

### Cuadro de Análisis de la Varianza (SC tipo III)

F.V.	SC	gl	CM	F	p-valor
Modelo.	1371,74	3	457,25	9,98	<0,0001
COLE	419,01	1	419,01	9,14	0,0028
GRUPO	390,54	1	390,54	8,52	0,0038
CURSO	428,90	1	428,90	9,36	0,0025
Error	11592,73	253	45,82		
Total	12964,47	256			

**Test: Tukey Alfa=0,05 DMS=1,66386**

Error: 45,8211 gl: 253

COLE	Medias	n	E.E.	
1	6,41	140	0,65	A
2	9,00	117	0,65	B

Medias con una letra común no son significativamente diferentes ( $p > 0,05$ )

**Test: Tukey Alfa=0,05 DMS=1,65729**

Error: 45,8211 gl: 253

GRUPO	Medias	n	E.E.	
E	6,46	130	0,63	A
T	8,94	127	0,66	B

Medias con una letra común no son significativamente diferentes ( $p > 0,05$ )

**Test: Tukey Alfa=0,05 DMS=1,90619**

Error: 45,8211 gl: 253

CURSO	Medias	n	E.E.	
1	6,20	192	0,49	A
2	9,21	65	0,84	B

Medias con una letra común no son significativamente diferentes ( $p > 0,05$ )

## Encuestas a Adultos

**Tabla 16: Distribución de los Adultos según Colegio.**

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
“A”	41	78,8
“B”	11	21,2
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

**Tabla 17: Consideras que las agresiones o acoso entre pares en las Instituciones Educativas, actualmente, es un problema...**

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Muy importante	23	44,2
Bastante importante	18	34,6
Relativamente importante	11	21,2
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

**Tabla 18: ¿Qué porcentaje de tu tiempo en una jornada escolar, invertís aproximadamente de tu tiempo en temas relacionados con la disciplina y/o los conflictos?**

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Menos del 20 %	20	38,5
Entre 21 y 40 %	18	34,6
Entre 41 y 60 %	11	21,2
Más del 60 %	2	3,8
No tengo problemas de disciplina	1	1,9
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

**Tabla 19: Cuando se presenta en tu clase algún hecho de indisciplina o conflicto disruptivo (de carácter leve, pero repetido) ¿Cómo actúas habitualmente?**

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Hablando con el chico/a aparte	37	71,2
Apenas tengo conflictos en mis clases	5	9,6
Escribiendo un parte disciplinario (o solicitando sanciones)	3	5,8
Echando al alumno /a de la clase	2	3,8
Cambiándolo de lugar de la clase apartado/a del resto	2	3,8
Intentando ignorar el hecho y continuando la marcha de la clase	2	3,8
Otros	1	1,9
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Otros: Hablando con el chico y el grupo.

**Tabla 20: ¿Crees que el hecho de que el conjunto de directivos y docentes adopte medidas consensuadas desde el comienzo de cada ciclo lectivo ayudaría la resolución de los conflictos en el aula?**

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Sí, pero sólo si todo el colectivo se implica	27	51,9
Sí, si además se implica la familia	15	28,8
Sí, aunque no se impliquen todos los actores educativos.	6	11,5
Depende de las medidas que se adopten	4	7,7
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

**Tabla 21: Indica la/s solución/es que consideres más pertinente para resolver los problemas dentro del aula y en la Institución.**

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Transversalizar la convivencia como Objetivo importante del Proyecto Educativo	12	23,1
Mejorar el clima educativo de la institución	11	21,2
Aplicar sanciones estrictas, que se cumplan	11	21,2
Detectar y llevar a cabo intervenciones de casos especiales	10	19,2
Incluir el tema disciplinar en el PEI y los PCI	7	13,5
Otros	2	3,8
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>---</b>

Otros:

-En los casos en el que algunos alumnos son víctimas de otros, se debe separar al victimario de la Institución para proteger a las víctimas. Luego se puede abordar la cuestión del victimario.

-No hay graves situaciones de conducta.

### SOBRE AGRESIONES ENTRE ALUMNOS

**Tabla 22: “Las agresiones y abusos entre alumnos es un problema clave de la convivencia escolar”**

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	25	48,1
Bastante de acuerdo	15	28,8
Medianamente de acuerdo	9	17,3
Un poco de acuerdo	2	3,8
Nada de acuerdo	1	1,9
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

**Tabla 23: ¿Qué agresiones suelen ser más frecuentes entre nuestros alumnos?**

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Agresiones verbales: insultos, amenazas, apodos, etc.	44	84,6



Casi no existen agresiones de importancia	4	7,7
Aislamiento, rechazo, diversos modos de presión psicológica, etc.	3	5,8
Agresiones físicas	1	1,9
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

**Tabla 24: ¿Cuál es la causa más común entre los alumnos que provocan las agresiones anteriores?**

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Aspectos de personalidad o carácter	26	50,0
Racismo, xenofobia, intolerancia	11	21,2
Casi no hay agresiones	5	9,6
Discriminaciones de género	5	9,6
Clases sociales (Status)	2	3,8
Otros	2	3,8
No contesta	4	7,7
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>---</b>

Otros:

- Agresiones desde las redes sociales que luego implosionan en la escuela.
- Todas las anteriores.
- ¡La verdadera causa son los victimarios, no las victimas! Se enfocan en las debilidades de algunos alumnos y se aprovechan porque los alumnos no los detienen.
- Aspecto físico.

**Tabla 25: ¿Cuándo y dónde se dan con mayor frecuencia las agresiones entre compañeros?**

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
En cualquier sitio – en cualquier momento	22	42,3
En el recreo – en los patios	9	17,3
En clase – en el aula	8	15,4
A la salida o entrada a la escuela	6	11,5
En los pasillos – entre clase y clase	4	7,7
Otros	3	5,8

<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>
--------------	-----------	--------------

Otros:

-A través de las redes sociales.

-No sé, porque no los veo.

-En redes sociales (3 veces).

### RELACIÓN VINCULAR O RELACIONAL PROFESOR – ALUMNO

**Tabla 26: Los hechos violentos que con mayor frecuencia se dan en nuestra escuela son...**

<b>Respuestas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Alumnos que no permiten que se imparta la clase	17	32,7
Agresiones, gritos, destrato entre alumnos que dificultan el desarrollo de las clases	15	28,8
Malos modos, gestos, o agresiones de alumnos hacia los profesores	9	17,3
Otros	8	15,4
No responde	3	5,8
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Otros:

-Agresiones verbales.

-Molestar continuamente en la clase.

-Hablan constantemente, sin faltar el respeto y de temas personales.

-Ninguno se da en forma particular.

-Violencia simbólica (sutiles).

-No es habitual los hechos violentos.

-Ninguno, no es normal.

**Tabla 27: ¿Has sufrido agresiones por parte de los alumnos en los últimos tres años? En caso afirmativo, señalar cuáles...**

<b>Respuestas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Agresión verbal	6	11,5
Destrucción o robo de algún elemento personal	1	1,9
Otras	2	3,8
Ninguna	42	80,8

No responde	1	1,9
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Otros:

-Falta de respeto, malas contestaciones.

-Difamación en redes sociales.

**Tabla 28: ¿Con qué frecuencia has sufrido estas agresiones en los últimos tres años?**

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
No he sufrido agresiones	40	76,9
Una o dos veces	5	9,6
De dos a cinco	3	5,8
No responde	4	7,7
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

## RELACIÓN ENTRE LOS ACTORES EDUCATIVOS ADULTOS

**Tabla 29: Consideras que las relaciones interpersonales en tu institución son...**

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Muy buenas	14	26,9
Buenas	25	48,1
Normales, nada especial	10	19,2
Malas o muy malas	3	5,8
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

**Tabla 30: En general, cuanto tienes que resolver algún problema de disciplina o conflicto de agresiones entre pares...**

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Se lo comunicó al Equipo Directivo	29	55,8
Lo comento con mis compañeros y escucho sus consejos	16	30,8
No lo comunico a nadie lo resuelvo por mí mismo	7	13,5
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

**Tabla 31: Las malas relaciones entre actores educativos adultos y su difusión y repercusión a la comunidad...**

<b>Respuestas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Inciden directamente en la disciplina de los alumnos	19	36,5
No suele haber malas relaciones entre profesores	12	23,1
Sólo incide en los profesores en conflicto si los hubiera	8	15,4
Solo incide en el rendimiento profesional de los docentes	5	9,6
Suelen ser pasajeras no incidiendo en ningún aspecto	5	9,6
Otras	2	3,8
No responde	1	1,9
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

**Tabla 32: porcentajes de respuestas según preguntas**

<b>Preguntas</b>	<b>Víctima (n=257)</b>	<b>Agresor (n=257)</b>	<b>Observador (n=257)</b>
<b>P1</b>	<b>18,6%</b>	<b>36,3%</b>	<b>15,3%</b>
<b>P2</b>	3,5%	6,6%	6,7%
<b>P3</b>	1,8%	5,9%	<b>8,8%</b>
<b>P4</b>	5,9%	3,3%	<b>8,4%</b>
<b>P5</b>	2,1%	2,8%	4,7%
<b>P6</b>	<b>10,7%</b>	<b>12,0%</b>	7,8%
<b>P7</b>	6,9%	6,6%	6,3%
<b>P8</b>	6,1%	2,0%	3,1%
<b>P9</b>	6,9%	1,5%	5,3%
<b>P10</b>	7,9%	4,6%	5,8%
<b>P11</b>	2,9%	2,6%	6,1%
<b>P12</b>	2,4%	1,0%	4,6%
<b>P13</b>	3,7%	3,8%	4,8%
<b>P14</b>	4,0%	3,6%	3,4%
<b>P15</b>	<b>16,5%</b>	<b>7,2%</b>	<b>9,1%</b>
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

**Tabla 33: Cantidad de entrevistados según instituciones:**

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>Total</b>
<b>Directora</b>	1	1	2
<b>Vicedirectora</b>	1	0	1
<b>Coordinador/a</b>	1	1	2
<b>Secretaria/Docente</b>	1	1	2
<b>Profesor/Docente</b>	30	7	37
<b>Psicopedagoga</b>	1	0	1
<b>Preceptor/a</b>	6	1	7
<b>Total</b>	41	11	52

## ANEXO NÚMERO DOS

### Instrumentos implementados en el trabajo de campo

#### Cuestionario

Consigna para Grupo Control:

Este cuestionario es un instrumento para ayudarnos a conocer si sufriste *Bullying*, en las relaciones entre los y las adolescentes como vos. Por favor, responde de forma sincera a las preguntas, ya que el cuestionario es anónimo y nadie sabrá cuáles son tus respuestas.

Consigna para Grupo Experimental:

Este cuestionario es un instrumento para ayudarnos a conocer si sufriste *Bullying* en las relaciones entre los y las adolescentes como vos. Por favor, responde de forma sincera a las preguntas, ya que el cuestionario es anónimo y nadie sabrá cuáles son tus respuestas.

*Bullying* se define como “molestar”, “intimidar”, “hostigar” o “acosar”. Un estudiante es víctima de *bullying* cuando otro estudiante o grupo de estudiantes le dicen cosas desagradables sobre sí mismo, o le molestan poniéndole apodosos ofensivos constantemente. También lo es cuando recibe golpes, patadas, amenazas, es encerrado/a en el aula (o un baño o un armario), le escriben carteles desagradables, los compañeros dejan de hablarle, y cosas semejantes.

El *bullying* incluye también acciones como: publicar videos o fotografías de alguien haciendo comentarios ofensivos o ridiculizándolo, o bien se publican videos o fotografías de situaciones escolares en que se lo golpeó, pateó, escupió, amenazó, encerró. También cuando se amenaza mediante mensajes de texto o por redes sociales, se bloquea el acceso de un estudiante a los grupos del curso o se lo excluye a propósito de mensajes grupales importantes. También cuando se le roba a un estudiante cuadernos, carpetas, u otros elementos escolares.

Ten presente que solo hay *bullying* cuando el acoso o intimidación es entre compañeros de colegio.

Al responder marcá con un circulo la opción que indique lo que te ha ocurrido con más frecuencia en el último año.

Importante: Ver Tablas 12 al 14 en el Anexo anterior.

ENCUESTA PARA ACTORES EDUCATIVOS ADULTOS

- Dirigido a:  
Profesores, preceptores, gabinetistas, integradores, etc.
- Propósito: indagar sobre actitudes, posicionamientos teóricos, (o condiciones prereflexivas) de los actores educativos adultos ante temas como Violencia Escolar, conflictos de hostigamiento o acoso, relaciones interpersonales entre diferentes agentes (profesor – profesor; alumno – profesor; alumno – alumno).
- Evaluación:  
Permite la autoevaluación institucional, para diagnóstico de Clima Institucional.

#### ENCUESTA SOBRE DISCIPLINA Y CLIMA INSTITUCIONAL

1. Consideras que las agresiones o acoso entre pares en las Instituciones Educativas, actualmente, es un problema:
  - a. Muy importante
  - b. Bastante importante
  - c. Relativamente importante
  - d. No tiene importancia
2. ¿Qué porcentaje de tu tiempo en una jornada escolar, invertís aproximadamente de tu tiempo en temas relacionados con la disciplina y/o los conflictos?
  - a. Menos del 20 %
  - b. Entre 21 y 40 %
  - c. Entre 41 y 60 %
  - d. Más del 60 %
  - e. No tengo problemas de disciplina
3. Cuando se presenta en tu clase algún hecho de indisciplina o conflicto disruptivo (de carácter leve, pero repetido) ¿Cómo actúas habitualmente?
  - a. Echando al alumno /a de la clase
  - b. Hablando con el chico/a aparte
  - c. Cambiándolo de lugar de la clase apartado/a del resto
  - d. Escribiendo un parte disciplinario (o solicitando sanciones)
  - e. Intentando ignorar el hecho y continuando la marcha de la clase
  - f. Apenas tengo conflictos en mis clases

4. ¿Crees que el hecho de que el conjunto de directivos y docentes adopte medidas consensuadas desde el comienzo de cada ciclo lectivo ayudaría la resolución de los conflictos en el aula?
  - a. Sí, aunque no se impliquen todos los actores educativos.
  - b. Sí, pero sólo si todo el colectivo se implica
  - c. Depende de las medidas que se adopten
  - d. Sí, si además se implica la familia
  - e. No
5. Indica la/s solución/es que consideres más pertinente para resolver los problemas dentro del aula y en la Institución.
  - a. Mejorar el clima educativo de la institución
  - b. Aplicar sanciones estrictas, que se cumplan
  - c. Detectar y llevar a cabo intervenciones de casos especiales
  - d. Incluir el tema disciplinar en el PEI y los PCI
  - e. Transversalizar la convivencia como Objetivo importante del Proyecto Educativo
  - f. No se puede solucionar. El profesorado está indefenso
  - g. Otros....(especificar).....

.....

#### SOBRE AGRESIONES ENTRE ALUMNOS

1. “Las agresiones y abusos entre alumnos es un problema clave de la convivencia escolar”
  - a. Muy de acuerdo
  - b. Bastante de acuerdo
  - c. Medianamente de acuerdo
  - d. Un poco de acuerdo
  - e. Nada de acuerdo
2. ¿Qué agresiones suelen ser más frecuentes entre nuestros alumnos?
  - a. Agresiones físicas
  - b. Agresiones verbales: insultos, amenazas, apodos, etc.
  - c. Aislamiento, rechazo, diversos modos de presión psicológica, etc.
  - d. Chantajes, delaciones, robos, destrozos, etc.
  - e. Casi no existen agresiones de importancia
3. ¿Cuál es la causa más común entre los alumnos que provocan las agresiones anteriores?
  - a. Casi no hay agresiones



- b. Racismo, xenofobia, intolerancia
  - c. Discriminaciones de género
  - d. Aspectos de personalidad o carácter
  - e. Clases sociales (Status)
  - f. Otros... (especificar).....
4. ¿Cuándo y dónde se dan con mayor frecuencia las agresiones entre compañeros?
- a. En el recreo – en los patios
  - b. A la salida o entrada a la escuela
  - c. En clase – en el aula
  - d. En los pasillos – entre clase y clase
  - e. En cualquier sitio – en cualquier momento

#### RELACIÓN VINCULAR O RELACIONAL PROFESOR – ALUMNO

1. Los hechos violentos que con mayor frecuencia se dan en nuestra escuela son:
  - a. Alumnos que no permiten que se imparta la clase
  - b. Agresiones, gritos, destrato entre alumnos que dificultan el desarrollo de las clases
  - c. Malos modos, gestos, o agresiones de alumnos hacia los profesores
  - d. Vandalismo, destrozo de materiales de clases, o mobiliario de la escuela
  - e. Conflictos entre profesores
  - f. Otras..... (especificar).....
2. ¿Has sufrido agresiones por parte de los alumnos en los últimos tres años? En caso afirmativo, señalar cuáles:
  - a. Agresión física
  - b. Agresión verbal
  - c. Destrucción o robo de algún elemento personal
  - d. Amenazas, intimidación, difundir rumores malignos o dañinos
  - e. Varias de ellas
  - f. Otras... (especificar)
  - g. No, ninguna
3. ¿Con qué frecuencia has sufrido estas agresiones en los últimos tres años?
  - a. No he sufrido agresiones
  - b. Una o dos veces
  - c. De dos a cinco

- d. Frecuentemente
- e. Muy frecuentemente

## RELACIÓN ENTRE LOS ACTORES EDUCATIVOS ADULTOS

1. Consideras que las relaciones interpersonales en tu institución son:
  - a. Muy buenas
  - b. Buenas
  - c. Normales, nada especial
  - d. Regulares o malas
  - e. Malas o muy malas
  
2. En general, cuanto tienes que resolver algún problema de disciplina o conflicto de agresiones entre pares:
  - a. Se lo comunico al Equipo Directivo
  - b. Lo comento con mis compañeros y escucho sus consejos
  - c. No lo comunico a nadie lo resuelvo por mí mismo
  - d. No lo comunico a nadie, no me siento apoyada por mis compañeros
  
3. Las malas relaciones entre actores educativos adultos y su difusión y repercusión a la comunidad:
  - a. Inciden directamente en la disciplina de los alumnos
  - b. Solo incide en el rendimiento profesional de los docentes
  - c. Sólo incide en los profesores en conflicto si los hubiera
  - d. Suelen ser pasajeras no incidiendo en ningún aspecto
  - e. No suele haber malas relaciones entre profesores.

## ANEXO NÚMERO TRES

### **“La violencia”. Letra del grupo Agarrate Catalina:**

Vengo de las cabezas soy una banda descontrolada,  
hoy no me cabe nada, vas a correr porque sos cagón.  
Son todos unos putos, unos amargos, unos buchones,  
llaman a los botones, vinieron todos se quedan dos.  
Hoy vas a correr, porque sos cagón,  
con el culo roto, porque mando yo.

Voy a salir de caño, ya estoy re duro, estoy re pasado,  
como ya estoy jugado me chupa un huevo matarte o no.  
Mi vida es un infierno, mi padre es chorro, mi madre es puta,  
vos me mandás la yuta y yo te mando para el cajón.  
Yo soy el error de la sociedad,  
soy el plan perfecto, que ha salido mal.  
Vengo del basurero que este sistema dejó al costado,  
las leyes del mercado me convirtieron en funcional.  
Soy un montón de mierda brotando de las alcantarillas,  
soy una pesadilla de la que no vas a despertar.  
Vos me despreciás, vos me buchoneás,  
pero fisurado, me necesitás.  
Yo no sé quién soy, yo no sé quién sos,  
el tren del rebaño se descarriló.

Ya escucho las sirenas la policía me está encerrando,  
uno me está tirando me dio en la gamba, le di a un botón.  
Pasa mi vida entera como un tornado escupiendo sangre,  
manga de hijos de puta me dieron justo en el corazón.

## ANEXO NÚMERO CUATRO

### Caso de epistemología ausente

Presentación del caso a analizar.<sup>129130</sup>

Un video muestra a una docente reprendiendo y amenazando a un alumno en un colegio privado de Villa Carlos Paz fue difundido a través de Facebook y se hizo viral, siendo compartido y comentado por centenares de usuarios de esa red social. Hay algunas zonas grises en el video. En primer lugar, fue difundido este domingo desde un perfil anónimo creado ese mismo día, exclusivamente para publicar las imágenes. Además, había alguien preparado para filmar toda la escena. Y en tercer término, muestra una visión absolutamente parcial: solo se perciben los dichos de la docente y no se muestra si previamente hubo una actitud ofensiva del estudiante, aun cuando en varios momentos la mujer hace referencia a una supuesta actitud previa del chico.

No obstante, más allá de una eventual provocación por parte del alumno lo que se observa en las imágenes es de por sí elocuente: hay claras amenazas y algunas frases reñidas con el más elemental de los criterios pedagógicos.

*“No me mires con cara de nada porque no sabés con quién te estás metiendo”, le dice en un tramo del video la mujer al alumno, y agrega: “No me forrées, porque si hay alguien que sabe forrear en esta escuela soy yo”.*

*“No me busques porque me vas a encontrar donde yo me manejo, siendo una reverenda hija de... (...) Te estás metiendo con alguien con quien no debés meterte. Y con alguien que no solo sabe hacer el juego de ser una bruja, porque lo soy, sino que lo disfruta”, continúa. Y remata: “Vos sos nuevito, no tenés idea de dónde te estás metiendo. Averiguá”.*

Las imágenes ya dispararon una fuerte polémica en Facebook, con comentarios a favor y en contra del accionar de la docente. Ahora es el turno de las autoridades de la escuela y eventualmente de la propia profesora y los padres del alumno, quienes deberán dar su versión al respecto.

En el devenir de la investigación, advertimos que había sido viralizado el episodio de una docente de la institución que insultó groseramente a un alumno recién ingresado a la misma. En el transcurso de una clase con los alumnos dispuestos en círculo de repente, (el video no muestra la actitud o gestos previos del alumno) la profesora insulta con gruesos epítetos al educando. El suceso fue filmado con un celular, creemos que por otro alumno y subido a las redes sociales. La repercusión en los medios locales, provinciales y nacionales provocó la intervención del equipo de Convivencia Escolar, previa solicitud del Inspector de Zona de la DGIPE (Dirección General de Institutos Privadas de Enseñanza),

---

<sup>129</sup> Fuente: <https://www.centenario.com/difunden-video-de-una-docente-amenazando-a-un-alumno-en-un-colegio-de-carlos-paz>. Recuperado el 20 de Abril de 2018.

con la inmediata presencia en la Institución de un Licenciado en Psicología y una Licenciada en Trabajo Social para trabajar un Taller sobre vínculos docente – alumno<sup>131</sup>.

Registro del Taller coordinado por el Equipo de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, con la presencia del Lic... y la Lic... Concurren al mismo las Directoras de Nivel Primario y Secundario y 26 docentes de Nivel Medio sobre una planta de 40.<sup>132</sup> (Diálogos recuperados de un manuscrito facilitado por la Directora del Instituto “A”).

- Lic.: *nos acontece el hecho desfavorable sucedido con una docente que tuvo mucha relevancia en los medios.*<sup>133</sup>
- *¿Cómo quieren que se hable de esta cuestión? Hoy ya se olvidó? ¿Puede tomarse como algo a favor o en contra (de la institución)? El correr de los días puede favorecer un análisis del problema.*

Ante la pregunta de un docente sobre: *¿Quién subió el video?* El Lic. responde que no tiene importancia quién lo subió. *“Esa no es la cuestión”. “La escuela tuvo mucha suerte de que la familia no haya iniciado acciones legales”.*

*“La escuela pierde autoridad ante este hecho, porque si un alumno insulta a una docente, ¿Cómo decirle que no?”*

El Lic. exhibe una frase impresa: *¿qué piensan de esto? Una persona que se ‘se saca’ así... ¿Cómo entra el docente que sigue? El alumno XX porque se mantiene indiferente al hecho?*

Un profesor: (hay) *“un exceso constante de estirar los límites!”... “Judicializamos todo, entonces no hay confianza, no la generamos”.*

Lic.: *Bueno... yo soy Psicoanalista, trabajo en el “Clínicas”<sup>134</sup> : “en el triángulo Alumno – Contenido – Docente se establece una relación que debe ser afectiva... no se puede discriminar (Por ej. Dentro del aula un grupo me cae bien y otro no). Ahora puede pasar que la relación por parte del docente sea afectiva y por parte del alumno no, que su respuesta sea ‘no’. En cuyo caso debo buscar HERRAMIENTAS, de mis pares, qué acuerdos establecieron, ellos lo lograron con este alumno. Ver que dicen los Acuerdos de Convivencia que para eso están.*

(Murmullos ambientales)...

---

<sup>131</sup>La repercusión mediática se puede comprobar en:

<http://www.centenario.com/la-directora-del-XXX-dijo-que-evaluara-la-situacion-de-la-docente-que-amenazo-a-un-alumno/>. Recuperado el 20/4/2018.

También en este dominio se puede visualizar el video, con un tratamiento digital de las imágenes para proteger la identidad de los menores.

<sup>132</sup> En este encuentro se entremezclan la situación de violencia entre alumnos y simultáneamente el video de una docente agresora. N del Autor

<sup>133</sup> Se refiere a un video *viralizado* a través de las redes informáticas en donde una docente agrede verbalmente a un alumno de 4° año de la institución con palabras ofensivas y soeces. N del A.

<sup>134</sup> N. del A.: se refiere al Hospital Nacional de Clínicas, dependiente de la Universidad de Córdoba. Se interpreta como un argumento de autoridad. N. del A.

Lic.: *Hay una Profesión docente que no debe ser fría.*

Ante esto un docente afirma rotundamente *que sí, que debe serlo.*

Una Docente: *¿Qué sería ser profesional? ¿Hasta dónde me involucro?*

Lic.: *Usted ¿cómo lo hace?..(silencio)... Cuéntenos.*

(Respuesta) *Cuenta una anécdota del año pasado diciendo: “Los límites se sobrepasan cómo hacer para no involucrarse? ... No me saqué, no agredí a nadie, pero me dio taquicardia angustia...*

Los compañeros lo avalan

(Doc. ) *en la Década del '80 y del '90 los alumnos no eran así, nosotros debemos acomodarnos.*

(Doc. ): *¿cómo debo responder ante estas faltas de respeto?.. Porqué a mí también me faltaron el respeto.*

(Lic.): *¿Y cómo debe responder el alumno agredido?*

(Doc. ) *La situación del video fue debate nacional por un minuto y pico que dura el mismo.*

*Cada vez tenemos menos autoridad como docentes, los alumnos no tienen límites, donde queda nuestra autoridad?*

(Doc.) *Me parece se desvirtúan muchas cosas por un minuto de video Hay como una falta de límites descabellado.*

Lic.: *a la escuela hay que mirarla entera.*

Entran.....preceptor.....-recreo-.....baños-.....-clases.....docentes.....etc.....

*Estos chicos (los alumnos del Inst. “A”) no tienen carencia económica, sí carencia afectivas. Se deben acordar mas formas, (más cercanos, más afectivos)... Los preceptores son unos roles (sic) más importantes de la escuela. Ellos saben que hay docentes que llevan de diferentes maneras a un mismo curso.*

*...murmullo... Se puede sacar a un alumno de la escuela? (voz no identificable)*

Lic.: *A un alumno sí se lo puede apartar, sacar, amonestar. Lo que se cuida es la forma que no depende de la subjetividad... se ven varias instancias y en casos extremos se lo saca de la escuela. NO ES VERDAD que no se puede amonestar. “A nadie se lo puede sacar de la escuela”: es un mito. Si el alumno no adhiere al proyecto educativo de una escuela se le da el pase a otra. Pero: la escuela tiene las herramientas para sancionar a un alumno, esto debe ser progresivo, y coherente.*

*Pero, porque hablar solamente del límite del alumno? Hay límites de todos. Debemos preguntarnos ¿Cuáles son los límites de un docente? ¿Se puede apartar de la escuela a un docente? Debemos observar en general la situación de todos.*

(Doc. ) : *Hay varias instancias antes de llegar a la amonestación y a la expulsión. Y cada colegio tiene lo suyo.*

Lic.: *desde 2006, con la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206, no debemos expulsar a nadie (sin pase).*

(Doc.) *Hablo de casos concretos. Vos estás transfiriendo a otros casos. Ahora ¿Límite de alumnos? Podemos volver a ese tema.*

Lic.: *en el binomio agresora – agresor, y víctima; la escuela debe hacer algo. Si simplemente sacamos de la institución a la agresora, (Bullying) perdemos todos.*

(Doc.): *hablando de nuestro colegio, no hemos tenido casos graves, no somos profes somos personas, y los alumnos también son personas, (murmullo ambiente)... (“No es personal conmigo”)... no dejar pasar los límites, ser cuidadosos. Ahora, como trabajar los límites del alumno.*

Lic.: *se debe intentar apartar al alumno del aula, hablar con el alumno, tratar de ver que problemas tiene, por más que se sepa que no va a responder, revincular al alumno con el docente, con la escuela. Acá resalto el rol del preceptor ya que ellos conocen las historias de los alumnos y también las características de los docentes.*

(Doc.): *murmullo general... se defiende a la docente del video. (Otra docente dice) no estoy de acuerdo con la reacción de la colega, pero es una posible situación a la que estamos expuestos todos, el video parcializa la situación y no permite ver la relación que la docente tiene con la mayoría de los alumnos.*

Lic.: *No se puede permitir que esa sea la respuesta de la docente. Es abuso de autoridad. ¿Quién es la docente?*

(Doc. Agresora): *Yo*

Lic.: *¿Qué te parece?*

(Otra Doc.): *No creo que sea la situación que se deba interrogar de esta manera a la docente.*

Lic.: *entonces andate, ¿te parece?*

(Doc.): *yo no le falté el respeto...*

(Otra docente que no se puede identificar): *se debe preguntar a la docente previamente si ella quiere ser interrogada.*

(La docente aludida elige no hablar)

Lic.: *Acá no se viene a acusar a nadie. Estamos viendo la convivencia de la escuela. Miren: en una escuela de Colonia Tirolesa un nene de 10 años golpeaba a otro con un palo. La maestra dice: a este lo curamos con violencia y refiriéndose a una colega le dice: correte si no querés ver, luego va y lo levanta del cuello y le dice al nene: “es la última vez que vos le pegás a alguien. El niño se orinó encima y la otra maestra (en su momento) avaló todo lo actuado.*

*¿Qué opinan de esto?*

Docente no identificado: *Uno quiere dar su materia y listo. Pienso por momentos que la escuela se ha convertido en una guardería.*

Lic.: *bueno... pero ¿Qué se espera de un docente? Que tenga reacciones dentro de los límites, que tenga profesionalidad.*

*Que los alumnos hablen y se expresen tiene su lado positivo, porque sino uno quiere a los alumnos excelentes. ¿Y con los otros que se hace? Yo puedo ser excelente docente pero ahí (cuando me saco) no soy excelente porque debo ser un referente para ellos.*

*Hay que recuperar la docencia en la escuela apoyarnos en otros docentes. Manejar el mismo discurso. Si los adultos no pensamos en acuerdos entre nosotros se desvirtúa todo. No podemos desbordarnos. En el binomio autoridad vs. castigo, hay que pensar que la autoridad debe pasar por el ejemplo también. No pasa por el castigo.*

*Directora<sup>135</sup>: Profesionalismo es, en este caso “pararse ahí” ... parados en la situación... Somos el único eslabón que nos queda en relación a Familia-Escuela. La idea del taller no era avalar ninguno de los dos videos, sino ser capaces del pararse desde otro lugar. Autocrítica. Si no tenemos ganas de trabajar, renunciamos. Como lo hicieron ya dos docentes, y me parece bien. No se puede tener docentes que no quieran trabajar ( que no tengan ganas).*

*Entiendo que hay docentes que no cobran, pero deben iniciar acciones legales al Representante Legal, pero no puedo dejar a los alumnos a su suerte.*

*Lic.: Esa es la vía correcta.*

*(Doc.): el aula es del docente, se cierra la puerta y va a ser lo que vos construyas.*

*Lic.: De acuerdo con vos, pero debo tener el respaldo del grupo de pares cuando cierro la puerta.*

*(Doc. Joven): este hecho nos debería dar un espacio para la autocrítica, los alumnos son adolescentes y estamos construyendo personas. Uno entra a la sala de profes y hay situaciones (de violencia) que se perciben. Luego uno entra al aula con una idea del alumno negativo. Lo que le pasó a Vero le puede pasar a cualquiera. Creo que la situación da para la autocrítica.*

*Lic.: debe quedar claro que la autoridad no se construye con miedo. ¿todos conocen el Acuerdo?<sup>136</sup>*

*(Un doc.): Yo no. ...murmillos.*

*Directora: el acuerdo se envió por mail a todos los docentes.*

*Lic.: ¿Qué dice el acuerdo del tema del celular?*

*Directora: Dos amonestaciones, pero para proteger al alumno. La resolución salió en 2013.*

*Lic.: ¿Y los adultos lo cumplen? A veces los adultos son los que no cumplen el Acuerdo. Ven...¿ Cómo se construye la autoridad? Tengo que pensar que el otro me vea como referente. Si la institución no puede dar el ejemplo de que sus docentes tengan cumplimiento de la misma norma ¿Cómo pretendo que los alumnos cumplan el acuerdo?*

*(Doc. Joven): debo hacer las cosas porque alguien me dijo? Cada uno debe tener su ética personal. Nadie debe decirme que yo debo entrar a las 7 a trabajar. Acá está pasando una cuestión de fondo: No*

---

<sup>135</sup> Se trata de la Directora de Nivel Secundario de la Institución. (N. del A.)

<sup>136</sup> Con referencia a los Acuerdos Escolares de Convivencia, prescriptos por la autoridad jurisdiccional desde el año 2013. Debieron ser elaborados con participación de todos los actores educativos. (N del A.)



*puedo tratar un tema profundo, tener docentes modernos si no se forma (desde la formación) docentes modernos. Vos hoy estás acá (dirigiéndose al Lic.) y ¿Qué nos queda?, van a quedar cosas?.. Va a haber otra participación desde el ministerio?*

*Lic.: Ahí te explico. No debemos politizar, todos tenemos problemas si lo miramos desde la política.*

*(Doc.): me dolió que tocaran mi cole, analizado por gente que no tiene idea del cole, se podría analizar desde otro punto de vista. ¿Qué hace cada uno?.. Busquemos el perfil que se quiere para ser docente sin olvidarme de que cada uno tiene su personalidad. Debo ser profesional, tener autocrítica. Cada uno debe entender cada cosa que debe hacer.*

*Lic.: reitero que hay que tener un mismo mensaje. Ahora pregunto a los preceptores ¿Hay docentes que llegan tarde al aula por más que están en la escuela?*

*(Preceptor): la orden para entrar al aula es el timbre. Pero hay gente que tiene el hábito de llegar tarde. Si no hay acuerdos no se puede trabajar.*

*(Doc.): si hay una bajada concreta el mensaje llega.*

*Lic.: ¿el docente usa el celular?*

*Varios: en la sala de profes sí, en el aula está apagado. Por fuera a vista de los alumnos no se puede.*

*Lic.: ¿el alumno está de acuerdo con que el docente pueda usar el celular?*

*Varios: el alumno no sabe que el docente utiliza el celular en sala de profesores.*

*(Doc. Joven): el objetivo debe ser: “aprendan a usarlo correctamente”. Cuando los alumnos no saben regularlo, y si no es con un fin pedagógico no se usa.*

*(Doc.): a todo esto yo pregunto: ¿Cuál es el fin del taller? En que me baso? En Metodologías? Quiero saber.*

*Lic. : el docente debe dar el ejemplo, la escuela debe dar los ejemplos, los derechos y obligaciones del Acuerdo son para todos los actores de la escuela, debemos dar el ejemplo llegando puntual a clase, con la clase preparada, con un criterio unificado con los pares para que el alumno tenga claro que cosas están permitidas y cuáles no. La escuela creó un Acuerdo de Convivencia y dentro de él no está la violencia como forma de conducirse por lo tanto este hecho es un error, eso hay que destacarlo, no debemos aceptar esta forma de trabajo, debemos cuidar las formas y crear espacios de discusión para ponernos de acuerdo y poder apoyarse en la institución. Si yo ‘me saco’ y lo puedo hacer...mejor nos damos vuelta y nos vamos. No podemos avalar ni legitimar eso. No puedo simplemente venir y dictar matemática. Debo pensarme profesionalmente no puedo generar vínculos con mis alumnos y con mis pares.*

*Debo tener registro que me saqué! Y reflexionar.*

*Directora: no tenemos espacios institucionales. No hay tiempos.*

*Lic.: la idea es ayudarnos mutuamente entre pares. Nosotros hemos venido en otras ocasiones y es una escuela que genera espacios, que puede acordar. ¿Algo para decir? (dirige su mirada a la Doc. Protagonista del Video)*

Doc. Agresora: *en lo posible no.*

Lic.: *Espero que se queden ahora a dialogar. Nosotros vendremos todas las veces que se nos necesite. Nos vemos!.*

(Los licenciados se retiran).

A continuación la Sra. directora hace el cierre del taller:

*La bajada de línea del AEC es un llamado de atención: las obligaciones son para todos iguales. Les digo por el tema del celular, de las llegadas tardes, etc. Las sanciones serán diferentes para cada actor de la institución.*

*Entiendo que el adulto es adulto porque las responsabilidades de cada uno las sabe. Esto se sobreentiende.*

*Él (el Lic.) tiene razón en cuanto a que la escuela tiene muchas fortalezas. El grupo es muy bueno.*

A continuación la Directora lee una nota de disculpas enviada a los padres de los alumnos... Yo tenía que hacer el pedido de disculpas formales y considero que la nota sirve para eso. Creo que todos tenemos que hacer una autocrítica de esto. Uno debe cambiar porque el adolescente ha cambiado. La escuela hoy debe formar no sólo académicamente sino en todos los aspectos.

## ANEXO NÚMERO CINCO

### ENTREVISTAS A LOS PADRES DEL INSTITUTO “B”

**Instituto “B” (16 -11 -2018):**

**Ciclo Orientado:**

**¿Consideran que el problema del *Bullying* es importante en las escuelas? ¿Y en esta en particular?**

- Sí, es importante. Pero no tanto en esta escuela. Se ve todos los días.
- Sobre todo en la televisión.
- También aparecen noticias en los diarios.

**¿Tuvieron alguna experiencia de signos de víctima en sus hijos?**

- No. En mi caso nunca se dió (esa situación)
- Mi hijo se quejaba en primaria, aquí nunca.

**¿Advirtieron signos agresivos en alguno de sus hijos?**

- Mi hija es violenta contra su padre. Pero no me parece que sea con sus compañeros.

**Qué les gustaría agregar en relación al tema *Bullying* que podría implementar la Escuela:**

- Los padres presentes, sugieren volver a motivar a los otros padres de alumnos, Ya que se dan baja asistencia a reuniones. Fueron convocados para la revisión de los AEC. Dos reuniones: Una para el ciclo básico y otra para el ciclo de especialización. Poca respuesta.
- Una mamá dice. “siempre venimos los mismos”. “Y somos los que no tenemos problemas”.
- En un primer momento trabajaron la coordinadora de curso y el director, para luego intervenir con preguntas – disparadores del diálogo.
- La misma mamá dice: “Nadie quiere participar”.
- Un padre manifiesta preocupación por el establecimiento reductor del gasoducto que se emplazó al lado del edificio escolar. Cree que puede ser muy peligroso. No se sabe quién lo autorizó.
- El mismo papá explica largamente que en el kiosco que está a doscientos metros se “vende droga”. Se repregunta qué drogas cree se comercializan. Responde: “Marihuana. Tal vez cocaína. Pero no lo puedo comprobar”.

• **Ciclo básico:**

• **¿Consideran que el problema del *Bullying* es importante en las escuelas? Y en esta en particular?**

Respuestas:

No en esta escuela

Sí en otras escuelas

Es grave si hay consecuencias físicas (se entiende agresiones que dejan secuelas)  
Existe en diferentes formas: “Lo vemos todos los días en la Televisión”.

- **¿Tuvieron alguna experiencia de signos de víctima en sus hijos?**

Se genera un diálogo entre los padres respecto de la necesidad de que sus hijos logren sensibilizarse respecto a la realidad del otro. La Expresión más usada fue “que se pongan en el lugar del compañero” ... También: “Que no hagan lo que no les gusta que le hagan”  
Problemática de la víctima: Una madre dice que no es el caso de su hija, pero que ve como necesidad que la escuela asista a las posibles víctimas de *bullying*.

Un padre dice que “es necesario un trabajo familiar... menciona la necesaria integración de las familias a la escuela.

Una madre expresa que su hija ante una agresión de un grupo de compañeras “Reaccionó y se defendió” luego de lo cual dijo “No aguanto esta escuela”.

Repregunta: ¿Qué hizo ante esta situación? ¿Qué le relata su hija?, ¿cómo sucedieron los hechos?

Respuesta: Peleas a la salida de la escuela. “Por linda y buena alumna”. “Intenté hablar con la mama de las chicas, pero me dijeron que se arreglen entre ellas”. Después hable con el director y la preceptora. Aparentemente se resolvió dentro de la escuela.

- **¿Advirtieron signos agresivos en alguno de sus hijos?**

Murmullos... “ No más que lo normal. A veces quieren imponerse para ser líderes de grupo.

Una mamá dice que a su hija “le asustan las peleas”: no sabría decir si fue víctimas de *bullying*.

Se trabaja la idea de liderazgo sin apelar a la violencia. Se aconseja la paz como meta a lograr en el seno familiar.

- **Qué les gustaría agregar en relación al tema *Bullying* que podría implementar la Escuela: (Resumen de propuestas de ambos grupos de padres)**

Jornadas de convivencia, con participación de todas las familias de las escuelas.

Talleres para padres: donde se expliquen estas cosas que son útiles para comprender el tema de acoso / hostigamiento entre alumnos.

Cuestiones de trato: tratar de proponer cuidado del lenguaje. Los padres expresan las “contestaciones con insultos muy agresivos” ... son “maleducados con los mayores”. Comentan como tratan a los docentes...

Escuela privada y escuela pública: los padres dicen que es distinto el trato en la escuela privada. Se debate sobre esto. Algunos padres dicen que no hay diferencia. Solo formas un poco más disimuladas.

**ANEXO NÚMERO SEIS**  
**COMUNICACIÓN A LA DIRECCIÓN DE LA INSTITUCIÓN**

Ejemplo de: **COMUNICACIÓN ESCRITA A LA DIRECCIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO ANTE LA ACTIVACIÓN DE LOS PROTOCOLOS**

Por este medio se le informa que existe sospecha que en nuestro instituto se presenta una situación de \_\_\_\_\_ por lo que se procede a activar el Protocolo de actuación para intervenir en situaciones de \_\_\_\_\_.

Datos de la persona estudiante involucrada:

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_ Curso y sección:

\_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Origen de la solicitud (quien informa sobre la situación): Datos del informante: Nombre y apellido ..... Cargo.....

Marque con una x:

Detección  Presunta persona víctima  Estudiante  Familia de presunta persona víctima

Dirección  Personal docente  Personal no docente  Orientador/a  Equipo interdisciplinario

Otro: \_\_\_\_\_

Breve descripción de los hechos:

.....  
.....

Firma: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Se le recuerda que la información aquí descrita debe ser tratada **con confidencialidad y discreción.**

**ANEXO NÚMERO SIETE**  
**MODELO DE COMUNICACIÓN A LA MADRE, AL PADRE O RESPONSABLE**

A la madre, padre o responsable de estudiantes involucrados se les cita y se confirma su presencia, por escrito mediante el uso del:

**FORMATO PARA LA COMUNICACIÓN/ CITA MADRE, PADRE O RESPONSABLE**

Sra. /Sr. \_\_\_\_\_ Notificación #: \_\_\_\_\_ Por este medio le comunicamos que (nombre) \_\_\_\_\_ se ha visto implicado/a en los siguientes hechos:

\_\_\_\_\_

Por lo que les solicitamos que acudan al centro educativo a una reunión con \_\_\_\_\_, que se celebrará el día \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ a las \_\_\_\_\_ horas. La reunión tendrá una duración estimada de \_\_\_\_\_ horas. Si existen inconvenientes para acudir en la fecha y hora programada le agradecemos lo comuniqué telefónicamente al número \_\_\_\_\_ para reprogramar la reunión. Emitido el día \_\_\_\_\_, del mes \_\_\_\_\_ del año \_\_\_\_\_, a las \_\_\_\_\_ horas. Medio de notificación:

envío de nota al hogar

correo electrónico

otro \_\_\_\_\_

Firma \_\_\_\_\_ Se archiva la constancia de envío respectiva junto con el presente documento. ....

Devolver firmado: Nombre de la madre, padre o responsable:

\_\_\_\_\_

Se recibió la comunicación el día: \_\_\_\_\_ Se confirma asistencia a la cita:

SI  NO

Firma \_\_\_\_\_ **LEER CON ATENCIÓN:** Es deber de las madres, padres y/o responsables de una persona menor de edad de cooperar y vincularse con el centro educativo, así como presentarse cuando sean citados por éste. Evite convocar y reunir conjuntamente a las familias implicadas el mismo día y hora. Se recomiendan inicialmente las entrevistas por separado con cada una de las partes, hasta que sientan que el daño ha sido reparado.



## ANEXO NÚMERO OCHO

### MODELO DE INFORME DE ACTUACIÓN

Este informe se emitirá a partir de la activación de los Protocolos.

Institución: \_\_\_\_\_ Teléfono: \_\_\_\_\_

Director/a: \_\_\_\_\_ Informe elaborado por: \_\_\_\_\_

Fecha del informe: \_\_\_\_\_ Resumen del proceso desarrollado \_\_\_\_\_

\_\_INFOMACIÓN RECOLECTADA Persona encargada del caso:

\_\_\_\_\_ Origen y fecha de la solicitud de intervención:

\_\_\_\_\_ Fecha en que se comunicó a la Dirección del centro educativo: \_\_\_\_\_

Datos de identificación de las personas estudiantes involucradas Nombre y Apellidos: \_\_\_\_\_ Curso y sección:

\_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Situación:

persona víctima

persona victimaria

testigo u observador/a

otro/a \_\_\_\_\_

Otras personas involucradas:

Docentes: \_\_\_\_\_

Personal auxiliar: \_\_\_\_\_

Personal de seguridad: \_\_\_\_\_

## ANEXO NÚMERO NUEVE

### INFORME DE ACTUACIÓN. APARTADO ESPECÍFICO PARA SITUACIONES DE VIOLENCIA Y ACOSO ESCOLAR

Tipos de violencia (puede modificar o agregar otras manifestaciones de violencia, incluye situaciones de violencia intrafamiliar).

Manifestaciones de violencia SI NO Algunas veces Muchas veces Ejercida por:

Hostigamiento verbal (ej. insultos, apodos, etc.)

Especifique \_\_\_\_\_

Exclusión social (ej. ignorarle, rechazarle, etc.)

Especifique \_\_\_\_\_

Física (ej. golpes, empujones, etc.) Especifique \_\_\_\_\_

Patrimonial (ej. dañar sus pertenencias, etc.)

Especifique \_\_\_\_\_

Intimidación (ej. chantaje, amenazas, etc.)

Especifique \_\_\_\_\_

Discriminación (ej. por orientación sexual o identidad de género, características físicas, discapacidad, etc.)

Especifique \_\_\_\_\_

Lugares dónde se ha producido la agresión:  En clase. Docente presente  En clase. Docente

no presente  Pasillos  Espacios de recreos  Baños  Gimnasio  Entradas y/o salidas

Comedor  Autobús  Fuera del centro educativo  Otros \_\_\_\_\_

**ANEXO NÚMERO DIEZ: MODELO DE INFORME DE SEGUIMIENTO**

**MODELO DE INFORME DE SEGUIMIENTO**

Fecha: \_\_\_\_\_ Plan de Seguimiento (detalle el plan de seguimiento que se dará al caso)

---

---

---

Actuaciones internas Coordinación con el núcleo familiar Citas enviadas al hogar: 1  2  3

Cantidad de reuniones celebradas: \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_ Acuerdos con el núcleo familiar

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

---

Proceso disciplinario SI NO Registro N° \_\_\_\_\_ Fecha de apertura:

\_\_\_\_\_ Medida (s) disciplinaria (s) SI NO Detalle de las medidas

---

---

Persona encargada de verificar las medidas: \_\_\_\_\_ Nombre de la(s) persona(s) estudiante(s) a quien(es) se le(s) abrió la actuación:

---

---

## **ANEXO NÚMERO ONCE: ENTREVISTA A UNA PRECEPTORA:**

En nuestra investigación esperamos responder a los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál fue la evolución de matrícula en este trienio? ¿Se sostuvo? ¿Quedaron alumnos sin poder ingresar por falta de espacio? (No son datos numéricos, sino apreciaciones personales)

La evolución de la matrícula en este trienio fue en crecimiento en números, si quedaron alumnos fuera por falta de espacio, ya que los cursos superan el máximo de 35 estudiantes por aulas.

- ¿El índice de egreso es satisfactorio? ¿O hay mucha deserción, abandono, repitencia?

El índice de egreso es bastante bueno, ya que la deserción no es problema en estos últimos años. Se mantiene la matrícula que ingresa a un 4to año del C.O. hasta su egreso.

- ¿Las familias acompañan el trayecto educativo de sus hijos? ¿Asisten a las reuniones de padres?

Las familias acompañan en los cursos más inferiores, una vez que están en el ciclo orientado es más notable la falta de acompañamiento. Son de asistir poco a las reuniones de padres.

- ¿Consideras que aumentaron en los últimos ciclos educativos los episodios de agresión, violencia u hostigamiento entre pares? En caso de respuesta positiva: ¿Podrías identificar alguna/s causas?

No por el contrario, han disminuido los episodios de agresión y violencia. En mi opinión el trabajo en equipo que se realizó en base a los AEC, ha sido tomado con responsabilidad en toda la comunidad educativa.

- ¿Qué relación establece la escuela con su entorno?, (Trabajos en red, comuna, hospital, escuela primaria, etc.)

En estos dos últimos años, las relaciones interinstitucionales se han ido fortaleciendo, haciendo articulaciones con el nivel primario. Proyectos de grupos de apoyo de la comuna (psicopedagogos, psicólogos, asist.social) y otros proyectos con los niveles inicial y sala de cuna.

- ¿Cómo afectan los problemas del contexto en la capacidad de aprendizaje de los educandos?, (Violencia social, pobreza, familias en conflicto, etc.)

En lo que más se ha observado es en los conflictos de familia. Que trae aparejado la inasistencia o bajo rendimiento académico del estudiante. Por ser una escuela pequeña, todavía se puede detectar y acompañar a tiempo.

- ¿Cuáles son los roles que detentan los agentes educativos adultos en estos contextos urbano marginales?... ¿Manifiestan estar preparados para afrontar conflictos de hostigamiento o acoso entre pares?... ¿Cuentan con preparación teórica de las diversas ciencias sociales para transitar los procesos aludidos?

En la comunidad educativa de Siquiman, ya no se manifiesta el concepto urbano marginal, la escuela y la comunidad está creciendo y evolucionando como sociedad, hay casos por supuesto, pero en la gran mayoría son estudiantes con otras realidades, que están acompañados por una familia. Los acosos suelen aparecer por falta de información. En su gran mayoría el personal adulto no tiene dificultades para trabajar en esta institución, tienen mucho sentido de pertenencia a la misma, y los grupos no son grupos de riesgo.

- ¿Se realizaron talleres o charlas para ilustrar lo que ocurre en torno al *Bullying*?...

Si constantemente se realizan talleres y charlas sobre el tema y otros que atraviesan a la comunidad. Hay equipo de trabajo que sigue comprometido a la institución.

- Claudia: todo otro dato, reflexión, o consideración que puedas aportar es muy valioso para mí. Tengo que terminar la tesis y debo profundizar el análisis del Instituto. Acudo a vos por confianza y porque estás desde el principio – comprometidamente - en la institución.

Cabe aclarar que desde hace un año somos escuela con Nuevo Régimen Académico (RAM), lo que trae como nuevas formas, las charlas de ESI – talleres – jornadas interdisciplinarias sobre temas emergentes. Y ha fortalecido todo esto al trabajo que se venía haciendo. Seguramente hay mucho más por hacer y por conocer, creo que la idea está plasmada y presentada a la comunidad toda. Será cuestión de tiempos y organización para seguir creciendo como escuela.