

## Maltrato Entre Escolares (Bullying): Estrategias de Manejo que Implementan los Profesores al Interior del Establecimiento Escolar

### Child Bullying at School: Strategies Implemented by Teachers Inside the School

Flavia Tamar

Pontificia Universidad Católica de Chile

Esta investigación tuvo como objetivo conocer e identificar las estrategias que los profesores de enseñanza básica, que se desempeñan en 6º, 7º y 8º año, implementan para el manejo de situaciones de maltrato escolar entre pares. Los colegios seleccionados pertenecen a la comuna de Santiago Centro. El estudio se realizó a través de un diseño cualitativo de investigación, aplicando el enfoque de la Grounded Theory. Como técnicas de recolección de datos se utilizaron *focus group* y entrevistas individuales semi-estructuradas, tanto a profesores como a alumnos. La muestra quedó conformada por un total de 34 participantes. Los resultados principales permitieron describir e identificar que las estrategias resolutivas con características educativas inciden directamente en la promoción de climas escolares positivos y constructivos.

Palabras Clave: *maltrato escolar, estrategias de manejo, clima escolar.*

This study's general objective was to know and identify the strategies that school teachers (6<sup>o</sup>, 7<sup>o</sup> and 8<sup>o</sup> grade) implement to control child bullying. The schools chosen were two. They belong to Santiago Centre's Commune. A qualitative method was used, with the grounded theory's approach. Thirty-four (34) participants comprised the sample. Data were obtained using focus groups and individual interviews. The most important results made possible to describe and to identify that decision-making strategies with educational characteristics have a direct incidence in the generation of positive and constructive school climates.

Keywords: *bullying, control strategies, school climate.*

Tal es la relevancia que ha adquirido el tema de la violencia escolar, que el pasado año 2000 fue declarado por varios de los Premios Nobel de la Paz "Año de la Educación de la No Violencia" pretendiendo un cambio profundo en la forma de concebir la vida y las relaciones humanas. Así también, fue considerado por los miembros de la International School Psychology Association como un importante tópico a analizar. Durante principios del año 2001 se realizó la Primera Conferencia Europea sobre Violencia Escolar organizada por el colegio de Goldsmiths, de la Universidad de Londres, abordando principalmente el tema de la intimidación en el contexto escolar.

Por otra parte, la violencia escolar no es un fenómeno reciente y su estudio sistemático entre escolares surge en la literatura psicoeducativa a principios

de 1970 en los países escandinavos, y recién a finales de 1980 y comienzos de 1990 su estudio se extendió a otros países como Inglaterra, Holanda, Japón o España (Olweus, 1973 en Lleó Fernández, 1999).

Las expresiones de violencia no son exclusivas del ámbito familiar, sino que están presentes en otras instituciones sociales, cobrando un creciente interés entre los investigadores y los responsables de formular políticas públicas. La violencia en las escuelas representa uno de esos nuevos tópicos de interés. En Estados Unidos el fenómeno de la violencia escolar, en general, y la violencia juvenil, en particular, viene siendo abordado como un problema social desde la década de 1980.

El fenómeno de la violencia trasciende la simple conducta individual y se convierte en un proceso interpersonal porque afecta al menos a dos protagonistas: quien la ejerce y quien la padece. Como así también es posible distinguir un tercer componente: quien la contempla sin poder o querer evitarla (Nájera, 1999).

En este contexto, la intimidación y la victimización constituyen procesos complejos que se producen en el marco de las relaciones interpersonales y con gran frecuencia en el marco escolar, obstaculizando la interacción entre los diferentes actores del siste-

---

Flavia Tamar Belén, Escuela de Psicología.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Flavia Tamar Belén, Warren Smith 70, depto. 909, Las Condes, Santiago, Chile. E-mail: aytmabe@vtr.net La autora agradece a los colegios que desinteresada y cordialmente participaron de la investigación.

El estudio aquí presentado forma parte de la tesis de la autora para optar al grado de Magíster en Psicología, mención en Psicología Educacional, de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

ma escolar, como así también perjudicando la convivencia y el clima escolar (Rozenblum, 2001).

El maltrato escolar entre pares muchas veces pasa inadvertido por los profesores o inspectores escolares, permitiendo que el grupo de intimidadores actúe libremente en forma reiterada, provocando serias repercusiones en la conducta de la víctima, como ansiedad, baja autoestima y bajo rendimiento académico, perjudicando la calidad de sus relaciones interpersonales (Olweus, 1998) en el marco de la comunidad educativa en general.

Datos de diferentes estudios sobre violencia escolar realizados por un equipo noruego, británico y español, concluyeron que el porcentaje de estudiantes que participan activamente en las acciones de intimidación y/o victimización se encuentran entre el 14% y el 18% (Ortega Ruiz & Mora-Merchán, 1997). Así también, la variable género adquiere importancia en la comprensión de los resultados: en los alumnos es más frecuente la utilización de agresiones físicas y amenazas como formas de intimidación, mientras que en las alumnas son más frecuentes los rumores y el aislamiento de la víctima. Estos resultados aluden a la importancia de diferenciar, en los términos de Olweus (1998), entre acoso directo, con ataques relativamente abiertos a la víctima, y acoso indirecto, en forma de aislamiento social y de exclusión deliberada de un grupo.

En Chile el impacto y la relevancia que ha adquirido el fenómeno de la violencia escolar es muy reciente y ha estado vinculado a la amplia difusión realizada por los medios de comunicación a episodios ocurridos en el último tiempo. Los datos que existen de la opinión pública respecto a la violencia en las escuelas chilenas, apuntan a que un porcentaje importante de la población percibe que en la escuela existen relevantes fuentes de violencia, especialmente en los niveles socioeconómicos más bajos, entre los cuales un 82% afirma que existen problemas de robo, un 75% de violencia entre los alumnos y un 43% percibe abusos de parte de los profesores. En los niveles medio y alto estos porcentajes tienden a disminuir, sin embargo no dejan de ser porcentajes importantes (Arancibia, 1994).

En relación a la intervención de los profesores cuando se producen conflictos violentos, en términos cuantitativos, dos tercios de los estudiantes de una investigación realizada por Funk (1997) en Alemania, opinan que sus profesores intervendrían a menudo o muy a menudo, pero sigue habiendo un tercio que piensa que no lo haría. Por otra parte, los mismos profesores afirman en un 95% de los casos que intervendrían en una situación de esas caracte-

rísticas. Sin embargo, no existen datos al respecto utilizando una metodología cualitativa.

A pesar de la creciente necesidad de prevenir y controlar no sólo las situaciones más explícitas de violencia juvenil, sino también aquellas formas más encubiertas de agredir a otro (maltrato) en contextos escolares, la literatura sobre estrategias, implementaciones y evaluaciones empíricas de programas de prevención de la violencia escolar es escasa y dispersa, sobre todo en lo que respecta a enseñanza básica y en el contexto educacional nacional.

La necesidad de investigar en el área y en el tema específicamente, radica no sólo en la relevancia de las estrategias que los profesores utilizan para controlar o mitigar situaciones de maltrato escolar, sino también la incidencia que tienen las estrategias implementadas sobre el clima social escolar.

## Antecedentes Teóricos y Empíricos

### *Violencia-Agresión-Clima Social*

Aunque el concepto de violencia es, como el de agresividad, muy difícil de definir porque lo que para una persona puede ser violento, para otra puede no serlo, se diferencian entre sí desde el momento en que uno de los protagonistas está en desigualdad física o psicológica y no encuentra los medios para una confrontación de poderes, ni los procedimientos comunicativos para expresar su situación (Rozenblum, 2001). Sin embargo, la agresión se diferencia de la violencia en la medida que la conducta agresiva conlleva una intención o el deseo de herir o dañar al otro (Olweus, 1998).

La violencia aparece descrita como una conducta que se da en el espacio humano pero que no es inherente al ser humano, tanto la violencia como la agresión surgen como modos culturales (Maturana, 1995).

Por otra parte, Arón y Milicic (1999) señalan que la violencia siempre apunta a un ejercicio de poder que implica empleo de fuerza, y por lo tanto se da en situaciones de desigualdad y de desequilibrio de poder. Dicha conducta se daría en una "relación social de exceso" en que los límites son transgredidos y se intenta obligar al otro a hacer lo que no haría por su propia voluntad, lo que configura una relación de tipo abusiva. Cuando la violencia contra los niños ocurre en contextos que se suponen protectores (como el familiar o el escolar), se lesiona la confianza que los niños deben desarrollar hacia otras personas y se afecta además la confianza en sí mismo y su autoestima.

Respecto a las situaciones que favorecen o inhiben el desarrollo de conductas violentas, Milicic y Arón (2000) consideran relevante el concepto de *clima social en el contexto escolar*. Éste es definido como la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos (estructurales y funcionales) del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el establecimiento escolar. Se lo relaciona con el poder de retención de las escuelas tanto de los profesores como de los alumnos, con el grado de satisfacción de la vida escolar y finalmente con la calidad de la educación.

*Maltrato escolar, estrategias educativas y no educativas*. Olweus (1998) considera que toda *situación de acoso o intimidación* se define en la medida que “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (p. 25). De esta manera una acción negativa se refiere cuando alguien de manera intencionada causa daño, hiera o incomoda a otra persona. Las acciones negativas se pueden cometer de palabra, a través de amenazas, burlas o utilizando apodos. También comete una acción negativa quien pega, empuja, pellizca, da una patada o impide el paso a otro, mediante el contacto físico. También es posible llevar a cabo acciones negativas sin el uso de la palabra y sin el contacto físico, mediante muecas, gestos obscenos o excluyendo de un grupo a otro de manera intencionada.

A partir de los objetivos planteados y de la definición propuesta por Olweus (1998) se considerará entonces al *maltrato entre escolares* a la conducta sistemática de agresión física (peleas, daño físico) y/o psicológica que un alumno o alumna, o grupo de alumnos, ejerce sobre otro a través de reiterados ataques, destacando la asiduidad de la conducta. Ésta implica, además, intimidación y victimización, a través de insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, amenazas verbales y con armas blancas. De esta manera no se incluye al acoso sexual en el marco de esta investigación debido a las dificultades de su abordaje y los objetivos planteados.

Por otra parte se considerará a las *estrategias* como aquellas técnicas que implican un conjunto de objetivos y fines que los profesores utilizan con el fin de controlar o mitigar las situaciones de maltrato entre escolares al interior del establecimiento escolar. De este modo las *estrategias educativas*, específicamente, son técnicas o procedimientos que los profesores implementan para controlar situaciones de maltrato, acoso e intimidación entre escolares, con el objetivo

claro y preciso de concientizar a los alumnos de las consecuencias negativas y destructivas de su conducta (no sólo para sí mismos y la víctima, sino también para toda la comunidad escolar), contribuyendo a una reinterpretación de la situación. Estas estrategias a través del diálogo favorecen la resolución pacífica de los conflictos, mejorando el clima y la convivencia escolar. De esta manera, a partir de la implementación de estas estrategias se esperan obtener resultados orientados al proceso de enseñanza-aprendizaje y a revertir el círculo vicioso y perversivo de la violencia entre los diferentes actores del sistema escolar implicados.

Por otra parte las *estrategias no educativas*, son técnicas cuyos objetivos y fines no están orientados a mejorar la convivencia y el clima escolar, sino que se caracterizan por su tendencia a aumentar las situaciones de violencia al interior del establecimiento escolar y por la no resolución de los conflictos de manera pacífica. Constituyen técnicas que evitan el desarrollo de las habilidades de autocontrol necesarias para afrontar eficazmente situaciones conflictivas.

*Conflictos-Modos de abordaje*. Generalmente se tiende a pensar en los conceptos de violencia y conflicto de manera similar o como sinónimos. Sin embargo son conceptos que poseen particularidades que los distinguen.

Al momento de hablar de *conflictos o situaciones conflictivas*, la mayoría de las veces nos viene a la mente la idea de algo negativo y destructivo, olvidándonos que el conflicto forma parte de nuestra vida diaria y de nuestra naturaleza humana. El conflicto no es bueno ni malo, sino que simplemente existe, teniendo que demostrar nuestra capacidad y habilidad para saber enfrentarlo y resolverlo de manera creativa y positiva. Es decir, que lo bueno o lo malo no es la existencia del conflicto sino la forma en que se lo afronta.

Por un lado, el conflicto representa un desacuerdo de intereses, ideas o principios entre personas o grupos, ya que al momento de ser detectado el conflicto las partes perciben sus intereses como excluyentes. Por otro lado, es un proceso que expresa insatisfacción, desacuerdos o expectativas no cumplidas de cualquier intercambio al interior de una organización determinada (Rozenblum, 2001).

Sin embargo *la violencia* es considerada como el modo más extremo de resolución, que más que solucionar el conflicto tiende a perpetuarlo y arraigarlo al repertorio conductual de las partes, haciendo de su uso un modo habitual de enfrentar y “resolver” situaciones conflictivas. Por lo tanto el conflicto resulta intrínseco y propio de toda interacción humana donde confluyen dos o más visiones de una situación, mien-

tras que la violencia alude a una manera negativa y extrema de abordar o pretender resolver un conflicto.

Ante una situación conflictiva, varios son los modos utilizados para su resolución, como el esquema elaborado por Christopher Moore (1986 en Rozenblum, 2001) de gran utilidad en el área educativa y que con fines prácticos para esta investigación se decidió realizar la siguiente clasificación:

- *Evitación, negación o rechazo.* El conflicto no se afronta, aunque se reconozca su presencia o existencia.
- *Aquellos que involucran sólo a los participantes del conflicto.* Entre ellos se encuentra: *la negociación informal* a través de la cual dos o más partes en conflicto se comunican para lograr una solución; y *la negociación formal*, que implica un proceso intencional y de mayor estructuración, que busca una solución a través del diálogo luego de haberse asesorado para negociar. Ambos implican decisiones privadas y propias de las partes involucradas en el conflicto.
- *Aquel que involucra un tercero neutral.* Siendo *la mediación* el modo de abordaje por excelencia, es considerada un proceso privado, voluntario y confidencial, en el que las partes sustentan el poder, siendo el mediador un tercero imparcial que intenta ayudar a las partes a resolver el conflicto y acuerda no hacer uso de su poder ni tomar decisiones o imponer resultados a las partes (Christopher Moore, 1986 en Rozenblum, 2001). La mediación es un tema relativamente nuevo, que tuvo sus primeras manifestaciones frente a los problemas en las relaciones de pareja, laborales y comunitarios, extendiéndose su aplicación al sistema educativo. Es considerada una forma positiva de orientar la conducción de disputas (Suarez, 1996), siempre que se evite considerarla como una alternativa capaz de resolver mágica o milagrosamente cualquier situación conflictiva. En la realidad local aún son escasos los intentos por aplicar la mediación en el contexto escolar como una alternativa de resolución de conflictos, sobre todo en el área de enseñanza básica.

- *Aquellos que involucran a un tercero responsable de las decisiones.* Entre los que se encuentran: *la decisión administrativa* que representa los intereses de la institución y las partes deben acatar las decisiones que tome, y *el arbitraje*, donde el árbitro es imparcial, independiente y tiene poder de decisión. Los profesores y administradores suelen intentar una combinación de mediación y arbitraje, obteniendo mejores resultados y efectos más prolongados en el tiempo. Primero emplean la mediación para tratar de llegar a un acuerdo y si fracasan imponen el arbitraje (Johnson & Johnson, 2002).

Es necesario precisar, entonces, que la elección por ende de la posterior implementación de cada uno de estos modos de resolver situaciones conflictivas, dependen de las características de la situación, del desarrollo evolutivo de los implicados y del conocimiento y preparación de los profesores al respecto.

Finalmente, tal como lo expresa Rozenblum (2001), en aquellos casos cuando el conflicto no es resuelto puede conducir a una escalada del mismo, es decir una complejización de sus características, participantes e intereses. Situación que puede desembocar en una respuesta violenta como única forma de resolverlo.

## Método

### *Participantes*

La muestra quedó enmarcada en el universo de profesores que se desempeñan en 6°, 7° y 8° año de enseñanza básica, de la comuna de Santiago Centro, que ejercen en dos colegios, uno municipal y otro particular subvencionado; y además de alumnos de los mencionados cursos. La elección de este universo se realizó fundamentalmente porque estos tipos de dependencia concentran a la mayor parte de la población escolar del país, lo que permite que los datos sean más representativos de la realidad nacional. Sin embargo, lejos está del objetivo de este trabajo pretender generalizar resultados, sino más bien explorar y describir una situación que afecta a un alto porcentaje de la comunidad escolar local.

La muestra quedó conformada por un total de 34 participantes (ver Tabla 1), de los cuales 16 fueron profesores y 18 alumnos de 6°, 7° y 8° año de enseñanza básica. Los mismos pertenecieron a los dos colegios seleccionados para participar de la investigación.

Tabla 1  
*Participantes de la investigación*

Total Participantes	Profesores	Alumnos	Colegios Seleccionados	Comuna
34	16	18	1 Col. Municipalizado 1 Col. Particular Subvencionado	Santiago Centro

### Instrumentos

En la presente investigación se realizaron cuatro grupos focales (dos con profesores y dos con alumnos), como estrategia inicial para recolectar y analizar información, y posteriormente se fueron modificando los criterios que permitieron continuar con la selección de la muestra.

Para la elaboración de los guiones de los focus group se utilizó la estrategia de la "ruta del cuestionario" en lugar de una "guía de tópicos", por razones fundamentalmente metodológicas. Una ventaja relevante de la estrategia utilizada es que permite un análisis cualitativo de los datos más eficiente, en la medida que minimiza sutiles diferencias en algunas preguntas que podrían alterar el objetivo del focus.

Más allá de que generalmente algunas preguntas a los efectos del análisis resultan ser más importantes que otras, se utilizaron básicamente en la preparación de los guiones cinco categorías de preguntas (ver Tabla 2). Las mismas fueron propuestas por un grupo selecto de investigadores en el área de educación (Krueger, 1998).

De esta manera se elaboraron guiones tanto para los focus realizados con los profesores como para los que se realizaron con los alumnos.

Posteriormente, se aplicaron *entrevistas en profundidad* de manera individual (ocho en total) tanto a profesores como a alumnos seleccionados según criterios que se fueron variando. Tanto los grupos focales como las entrevistas individuales (grabadas y transcritas, para su posterior análisis) se basaron en pautas de tipo semi-estructurada.

Las últimas cuatro entrevistas individuales realizadas, dos a profesores y dos a alumnos de los mismos colegios que constituyeron la muestra, se enmarcaron en la etapa final de corroboración de los hallazgos.

Esta técnica de recolección de datos se caracterizó por contar con un guión temático que permitió abordar con mayor profundidad las áreas identificadas durante el análisis de los datos del grupo focal, con la diferencia que éstas se realizaron en forma individual. El objetivo fundamental de realizar entrevistas individuales tanto a profesores como a alumnos fue analizar el discurso de las prácticas docentes respecto de las estrategias que utilizan para controlar el maltrato entre pares y poder contrastarlo con el discurso de los alumnos sobre lo que los docentes dicen que hacen al respecto.

De esta manera, los cuatro grupos focales realizados y las primeras cuatro entrevistas individuales, tuvieron un carácter exploratorio sobre el tema de investigación, mientras que las cuatro entrevistas individuales finales pretendieron retroalimentar con los informantes los hallazgos y las conclusiones obtenidas del análisis descriptivo y relacional.

### Diseño y Procedimiento

Dadas las características del objetivo del trabajo, se implementó como técnica de muestreo el *muestreo teórico*. Según esta técnica, la muestra se seleccionó mediante la utilización de la siguiente estrategia sucesiva: se eligieron los primeros sujetos y se analizaron los datos obtenidos; luego, producto del análisis de esos primeros datos se desarrollaron conceptos, categorías conceptuales e hipótesis, que fueron utilizados para generar criterios y seleccionar los siguientes sujetos que conformaron la muestra.

La muestra inicial, denominada también *arranque muestral* se seleccionó teniendo en cuenta los siguientes criterios: en primer lugar, se contactó personalmente y por escrito con las autoridades de los establecimientos, para invitar tanto a profesores como a alumnos de dos colegios a participar de la investigación, uno municipal y otro particular subvencionado de la comuna de Santiago Centro elegidos al azar a partir de la base de datos que entrega el Ministerio de Educación; en segundo lugar, que los participantes pertenecieran a 6°, 7° y 8° año de enseñanza básica.

## Resultados

### *Análisis Descriptivo*

*Estrategias que implementan los profesores.* Considerando el objetivo general de la investigación, tanto profesores como alumnos en general coincidieron en la clasificación del accionar docente ante estas situaciones de maltrato entre pares. Más allá de la causalidad de este fenómeno pervasivo, los profesores identifican la relevancia en su resolución y manejo efectivo al interior del establecimiento escolar a características de su persona. Ambos grupos de participantes reconocen e identifican distintos estilos de abordaje, diferencias que se basan fundamentalmente en su experiencia, su formación y el hecho de ser profesor jefe o no del curso. Sin embargo, pese a estas diferencias y a los estilos particulares, toda intervención (en su mayoría) sustenta los mismos fines: revertir esas situaciones, mejorar las relaciones del grupo y propiciar el bienestar al interior del establecimiento escolar (ver Figura 1):

Tabla 2

*Tipo de preguntas para la elaboración de los guiones de los focus*

Tipo de Preguntas	Propósito
Apertura	Permite que los participantes se sientan conectados entre sí.
Introductorias	Prepara la discusión del tema a abordar.
De transición	Lleva a los participantes a las preguntas claves.
Claves	Obtiene información de los aspectos centrales en relación al estudio.
Cierre	Permite al investigador determinar dónde está el énfasis y cerrar la discusión.

*“...tiene mucho que ver el profesor jefe, yo creo que la formación del profesor jefe también es importante...” “...entonces creo que la firmeza, consistencia, ser mucho más tolerante y la rigurosidad del profesor jefe va a hacer un buen curso...”* (Entrevista Profesor).

Los estilos de intervención de los profesores se relacionan con las acciones que implementan para su control, ya sean educativas o no educativas. Identificación que comparten en general los alumnos, siendo las *educativas o resolutivas* aquellas que tienden a la ventilación de los conflictos, evitando una respuesta extrema como la violencia; mientras que las *no educativas o no resolutivas* se caracterizan por la no resolución de esas situaciones, generando malestar y angustia no sólo entre los involucrados en la situación sino en todo el grupo de compañeros, e incluso puede generalizarse a toda la comunidad escolar. Además no se reconocen diferencias en el actuar de los profesores según el género de los alumnos. Aunque sí identifican diferencias en el tipo de situaciones de maltrato en las que cada uno de ellos se ve involucrado. Los niños son más agresivos físicamente (peleas, empujones), y las niñas en cambio más propicias a la agresividad verbal (insultos, amenazas):

*“...en mi otro colegio...había un profesor que cuando veía que los niños en clase se ponían a pelear, los ponía atrás de su mesa y su silla y les decía que pelearan detrás de él...eso no es educativo...”* (Entrevista Alumno).

Con respecto al género de los profesores, tanto alumnos como profesores no reconocen que éste incida directamente en la utilización de estrategias educativas o no para la resolución de estas situaciones.

Por otro lado, los alumnos que han expresado abiertamente ser víctimas frecuentes de las acciones negativas de sus compañeros, reconocen un alto grado de indiferencia por parte de los profesores en su intervención. Esta situación combinada con el temor que les provoca denunciar estas situaciones, las convierte en un círculo vicioso difícil de romper. En general consideran que los profesores sólo actúan cuando las consecuencias de estas acciones son extremas, o cuando el alumno denuncia el hecho ante alguna autoridad máxima del colegio, como así también a algún intermediario:

*“...en todos lados, en el patio, en la clase...y los profesores veían que yo lloraba y no hacían nada, después tocaban la campana para el recreo y se retiraban, normal...” “...me empuja-*

*ban, me pegaban...todos estaban así rodeándome, me empezaron a tirar (porque yo no uso corbata, uso corbatín) y me la empezaron a tirar; me molestaron y entonces fue el Director a la sala y habló con ellos...”* (Entrevista Alumno).

En este contexto, ocurren dos situaciones diferentes, por un lado algunos alumnos deciden ellos mismos resolver esa situación aplicando la estrategia de la *negociación informal*, en la medida que los mismos involucrados dialogan para “arreglar” el problema. Esto ocurre generalmente al principio de situaciones de maltrato o acoso para evitar una escalada mayor y una resolución violenta de las mismas, siempre que haya voluntad entre las partes de llegar a un acuerdo.

Sin embargo ante aquellas situaciones que los mismos alumnos involucrados no logran remediar solicitan estrategias *resolutivas* más que educativas. Es decir que los profesores se involucren más en los casos de maltrato, que los evalúen, que sean más “justos”, que no sólo se dejen guiar por lo que ven, sino que averigüen qué pasó exactamente, que apliquen instancias intermedias antes de recurrir a la suspensión como único recurso, exceptuando los casos de extrema gravedad, lo cual coincide con el discurso de los profesores.

Los alumnos abogan tanto por una instancia de negociación como de mediación con la participación de un tercero como el profesor, permitiendo el desahogo y esclarecimiento del hecho entre quienes participaron.

Finalmente, surge de manera constante y recurrente en las entrevistas que los alumnos que son acosados o maltratados cuando deciden “denunciar” a su agresor están buscando afanosamente que “alguien” los ayude a salir de esta angustiada situación. Es por eso que cuando toman esa difícil decisión lo hacen con aquella persona que les brinda contención y seguridad, que los escucha, los respeta y se involucra en el tema:

*“...sentí que alguien me daba una mano, que me ayudaba...”* (Entrevista Alumno).

*Resultados de las estrategias aplicadas.* Los resultados que se obtienen dependen, por un lado, del tipo de estrategias que los profesores utilicen, de su estilo de intervención y de las características de los alumnos involucrados, en la medida que unos son más agresivos que otros en sus respuestas de interacción. A través de las entrevistas se reconoce una diferenciación entre aquellos alumnos que abiertamente prefieren que los profesores apliquen medidas más punitivas y no educativas, como una ano-

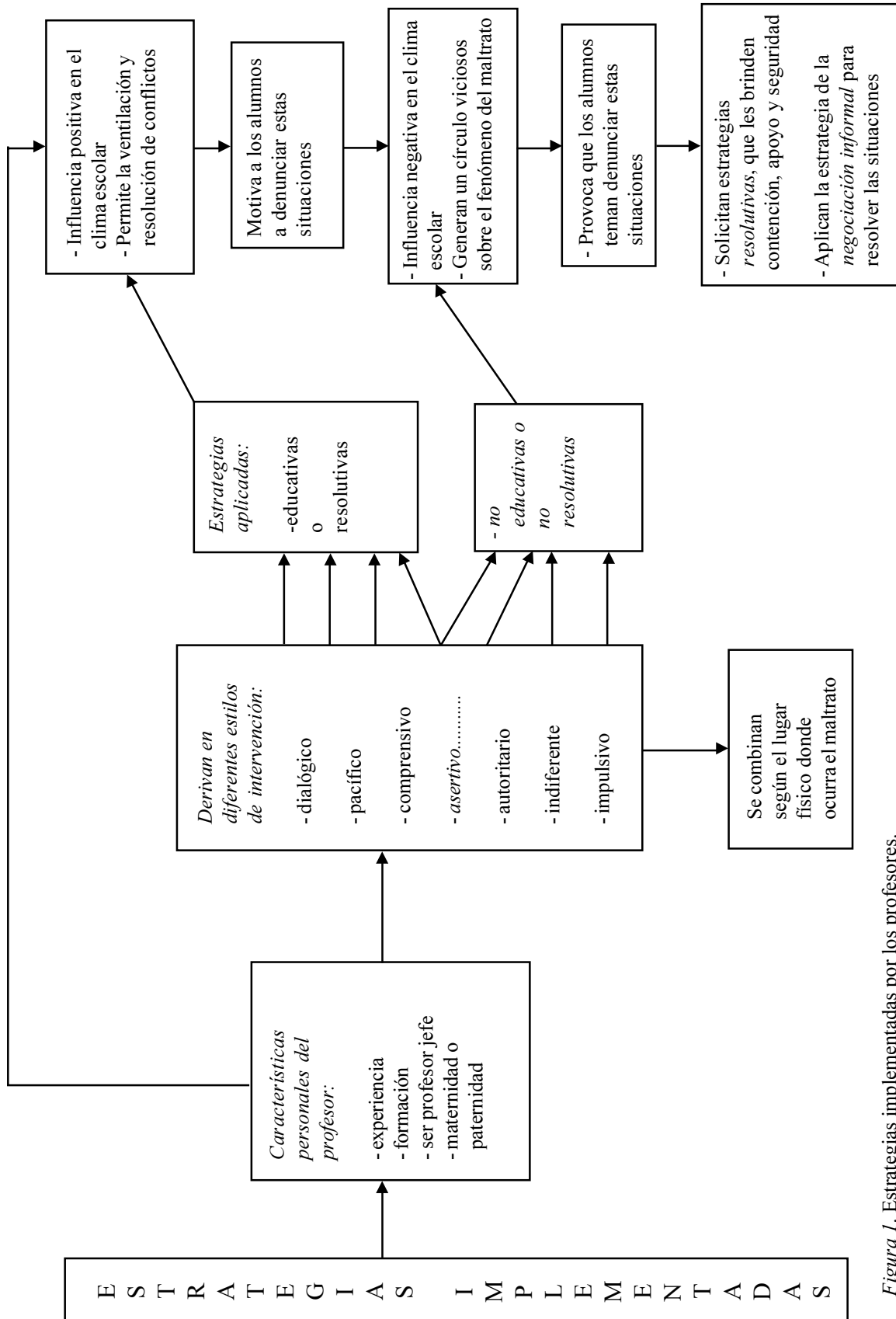


Figura 1. Estrategias implementadas por los profesores.

tación, suspensión, condicionalidad o carta final; a diferencia de aquéllos que consideran más eficaces las estrategias educativas, ligadas al diálogo, la explicación, la escucha y el respeto.

Asimismo consideran que se obtienen mejores resultados y a largo plazo cuando la intervención que realiza el profesor no es sólo con los alumnos involucrados directamente en la situación sino que es una acción grupal. Esto permite el intercambio de opiniones y posiciones, la ventilación de conflictos que podrían desencadenar en futuras situaciones de agresión o violencia, como así también la asunción de un compromiso frente al resto del curso de modificar su conducta:

*"...la profesora habló con todo el curso...y todo el curso dijo que sí que yo les pegaba y toda la cuestión...y yo dije que me iba a comprometer a cambiar y he cambiado, ya no se ven esas cosas..."* (Entrevista Alumno).

También resulta interesante cómo desde la perspectiva de los profesores y desde su práctica docente algunos han logrado abordar este fenómeno a partir y a través del currículo, es decir de los objetivos transversales. Esto les ha permitido anticiparse y prevenir situaciones de maltrato y acoso entre pares, conociendo anticipadamente los alumnos las características del fenómeno y sus consecuencias negativas (ver Figura 2).

### *Análisis Relacional*

*Motivación a la capacitación.* A partir del análisis de los datos obtenidos con las diferentes técnicas, se hace evidente que el sentimiento de *motivación a la capacitación* presente en los profesores afecta permanentemente su práctica docente. Éste surge de una conjunción de factores que en sí mismos son negativos para la consecución de resultados eficaces sobre el tema, tales como la obtención de resultados poco satisfactorios en las intervenciones de situaciones de maltrato escolar entre pares, la sensación de falta de apoyo y respaldo por parte de las autoridades de las unidades educativas en las cuales se desempeñan y la necesidad de actuar resolutivamente:

*"...creo que uno siempre tiene que ir aprendiendo nuevas cosas, siempre uno tiene que ir capacitándose más...a veces uno se siente desesperada porque uno quiere hacer lo mejor y a veces no le resulta y uno dice qué me está pasando, qué me está pasando a mí o a lo mejor qué le está pasando al niño...pienso que uno se*

*puede quedar ahí, ya estudié, ya recibí mi título y ahí me quedo y listo, porque siempre van a venir cosas nuevas, siempre van a venir cambios en los niños de acuerdo a las cosas que vamos viviendo dentro del ambiente que nos va rodeando..."* (Entrevista Profesor).

Este fenómeno refleja que la capacitación y el perfeccionamiento de sus prácticas no constituye sólo un deseo o motivación personal. El mismo surge a partir de un *contexto* social particular. Por un lado, la influencia e impacto que han causado los medios de comunicación alertando a la sociedad y haciendo público los temas de maltrato y violencia escolar entre pares; y por otra parte, las exigencias de los ciudadanos para que los profesores y directivos actúen eficaz y resolutivamente sobre estas situaciones, sin olvidarnos la relevancia que adquiere en las últimas décadas la vertiginosidad con que los cambios sociales y culturales nos han invadido, afectando al sector de la sociedad más vulnerable que son los niños y adolescentes.

Es así como las particularidades del contexto dan lugar a que una de las *condiciones intervinientes* más importantes sea la preocupación constante y permanente de todo el cuerpo docente (directivos, profesores, paradocentes, incluso los inspectores que aunque no fueron partícipes directos de esta investigación la relevancia de su figura se hizo presente en las distintas entrevistas; y demás personal de la unidad educativa) por la convivencia, el clima escolar y la calidad de la educación.

De esta manera el fenómeno de la motivación a la capacitación posee la *propiedad* particular de surgir a través de la identificación y el reconocimiento que los profesores hacen respecto de los límites de su profesión para abordar satisfactoriamente estas situaciones:

*"...yo creo que la capacitación nunca se acaba...y la experiencia tampoco, entonces uno en la medida que tenga mayor experiencia, mayores herramientas para actuar, bienvenido sea. Ahora nosotros no somos perfectos, somos perfectibles, por lo tanto que venga todo lo que nos pueda ayudar a nuestros alumnos..."* (Entrevista Profesor).

Este fenómeno además presenta diferentes *consecuencias* que difieren entre sí por la influencia que cada una de ellas ejerce sobre la motivación a la capacitación y perfeccionamiento, y una importante *estrategia de acción/intervención* que permite promover y generar nuevas opciones y alternativas de cambio, nuevas maneras y perspectivas de abordar las situaciones de maltrato escolar entre pares. Las consecuencias son varias y de diferente índole, una



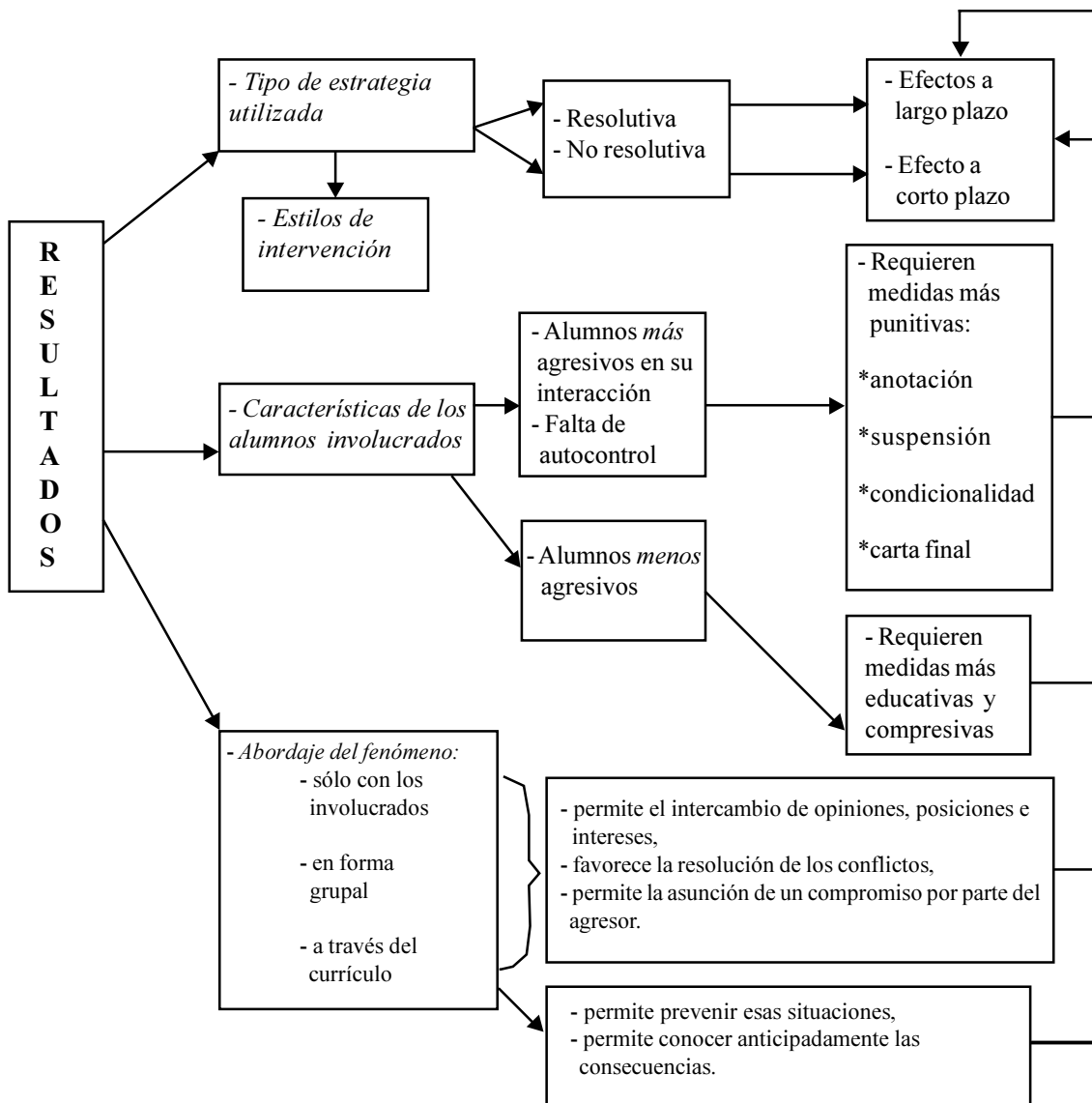


Figura 2. Resultados de las estrategias aplicadas.

de ellas es que la motivación a la capacitación presente en los profesores actúa minimizando las amenazas que generalmente provoca todo lo nuevo que conlleva en sí el cambio. Sin embargo, con respecto a las demás consecuencias como el sentimiento de seguridad de sus prácticas cotidianas, la necesidad de actuar interdisciplinariamente, el accionar de manera pacífica y resolutiva, considerando la relevancia de la inclusión de la familia para abordar tanto preventiva como resolutivamente el tema del maltrato escolar entre pares, la motivación a la capacitación influye positivamente.

La necesidad de contar con equipos multidisciplinarios y la inclusión de la familia, lo cual favorece la creación y expansión de redes de apoyo, también tienen una incidencia favorable respecto de la estrategia de promover y generar posibilidades y opciones de cambio, que permitan un manejo adecuado de estas situaciones de maltrato escolar entre pares:

*“...yo no puedo hacer nada, de partida yo no soy asistente social, yo soy profesora de básica, no soy psicóloga, y ése es el problema, a veces me doy cuenta que estoy dando un consejo a*

*una señora que no tengo que hacerlo...en este aspecto tengo que ser objetiva y derivar y no tengo dónde derivar, la verdad de las cosas pienso yo en eso: redes de apoyo, equipos multidisciplinares, y otras instancias para retroalimentación...*” (Entrevista Profesor).

### Fenómeno Central

*Necesidad de una revisión de las prácticas docentes.* De esta manera, considerando el análisis descriptivo y el relacional realizado, surge éste como fenómeno central de la codificación selectiva. Fenómeno que está presente de manera transversal en el quehacer cotidiano de los profesores respecto de qué hacer, cómo abordar y resolver las situaciones de maltrato escolar entre pares. Fundamentalmente a partir de la concepción rutinaria y cotidiana que enmarca las relaciones con sus alumnos (ver Figura 3).

*“...de hecho hay profesores que también lo auspician, pero eso es una cosa que aunque esté totalmente prohibida, de pronto: “Oye guatón, siéntate” y al final es un apodo, por lo tanto está confirmando que ese niño es guatón y hay que decirle guatón, por ejemplo. ¡Y sin evaluar si eso le está afectando al niño o no!...”* (Entrevista Profesor).

Este fenómeno surge en un contexto social particular, donde se le está exigiendo permanentemente al cuerpo docente en general respuestas y soluciones pertinentes para resolver estas situaciones de maltrato entre pares que tanto daño y malestar generan no sólo al interior de las unidades educativas sino en la comunidad en general. Además posee la propiedad de surgir tanto de las demandas que plantean los alumnos como de las que plantean los mismos profesores.

Asimismo, la re-visión de las prácticas docentes sobre este tema les permitirá, por un lado, modificar la relación entre los alumnos y de éstos con los profesores, en la medida que esta actitud genera y promueve ambientes seguros, otorgando confianza en las interacciones. Seguridad y confianza que a su vez influye directamente en evitar la escalada del conflicto que provocó la situación de maltrato o victimización entre pares. Por otra parte, esta re-visión también incidirá directamente en la resolución pacífica y constructiva de los conflictos. En la medida que los profesores adquieran habilidades y conocimientos específicos les permitirá actuar no sólo sobre los típicos o clásicos problemas de disciplina presentes en el contexto “áulico” o

fuera de él (el alumno que habla en la hora de clases, el que no presta atención y distrae al grupo); sino fundamentalmente sobre todos aquellos conflictos que afectan la convivencia escolar alterando de una u otra manera el clima social escolar percibido por cada uno de los agentes educativos.

A su vez, la resolución pacífica y constructiva de los conflictos sustenta y fundamenta la implementación de estrategias resolutivas que constituyen además el fuerte reclamo por parte de los alumnos hacia los profesores en general. Estrategias que se caracterizan por favorecer y promover el diálogo y la mediación, es decir la intervención de un tercero neutral (puede ser un profesor, inspector, director, o incluso un par, siempre que esté capacitado para ello) que contribuye a la resolución del conflicto. Estas particularidades de la intervención influyen directamente tanto en evitar la complejización del conflicto como en promover un clima social positivo, por ende nutritivo. Esto implica una convivencia escolar donde todos los involucrados en el establecimiento educativo cooperan, se sienten escuchados y comprendidos. Ambiente que sin dudas favorece la prevención y resolución de estas situaciones de maltrato escolar entre pares:

*“...uno tiende naturalmente a ser mediador, pero a lo mejor ahí falta una herramienta como para tratar de ser...no sé, aplicar justicia, sino que es como aplicar una solución...creo que se necesita la capacitación, aunque la cosa está clara que no se debe golpear a los alumnos, no se debe ni agredir ni psicológicamente ni de ninguna manera, creo que se ve igual...de todas maneras hay cosas que los profesores no se dan cuenta. Formas de tratar, formas de definir relaciones a través del lenguaje, la comunicación, yo creo que es ahí donde falta capacitación sin duda.”* (Entrevista Profesor).

La implementación de estrategias resolutivas para que permitan la obtención de resultados satisfactorios y a largo plazo, se debe realizar en dos planos de intervención. En primer lugar respecto de los alumnos involucrados directamente, dialogando con ellos, conociendo las causas o motivos que originaron el conflicto, sus emociones y las soluciones que sugieren, una vez que el conflicto ya se ha originado. En segundo lugar la intervención debe poseer las mismas características pero realizarse a nivel grupal, sobre todo en aquellas situaciones de maltrato donde son más de dos los involucrados y las consecuencias afectan al grupo. Esta acción no debiera realizarse sólo cuando la situación de maltrato

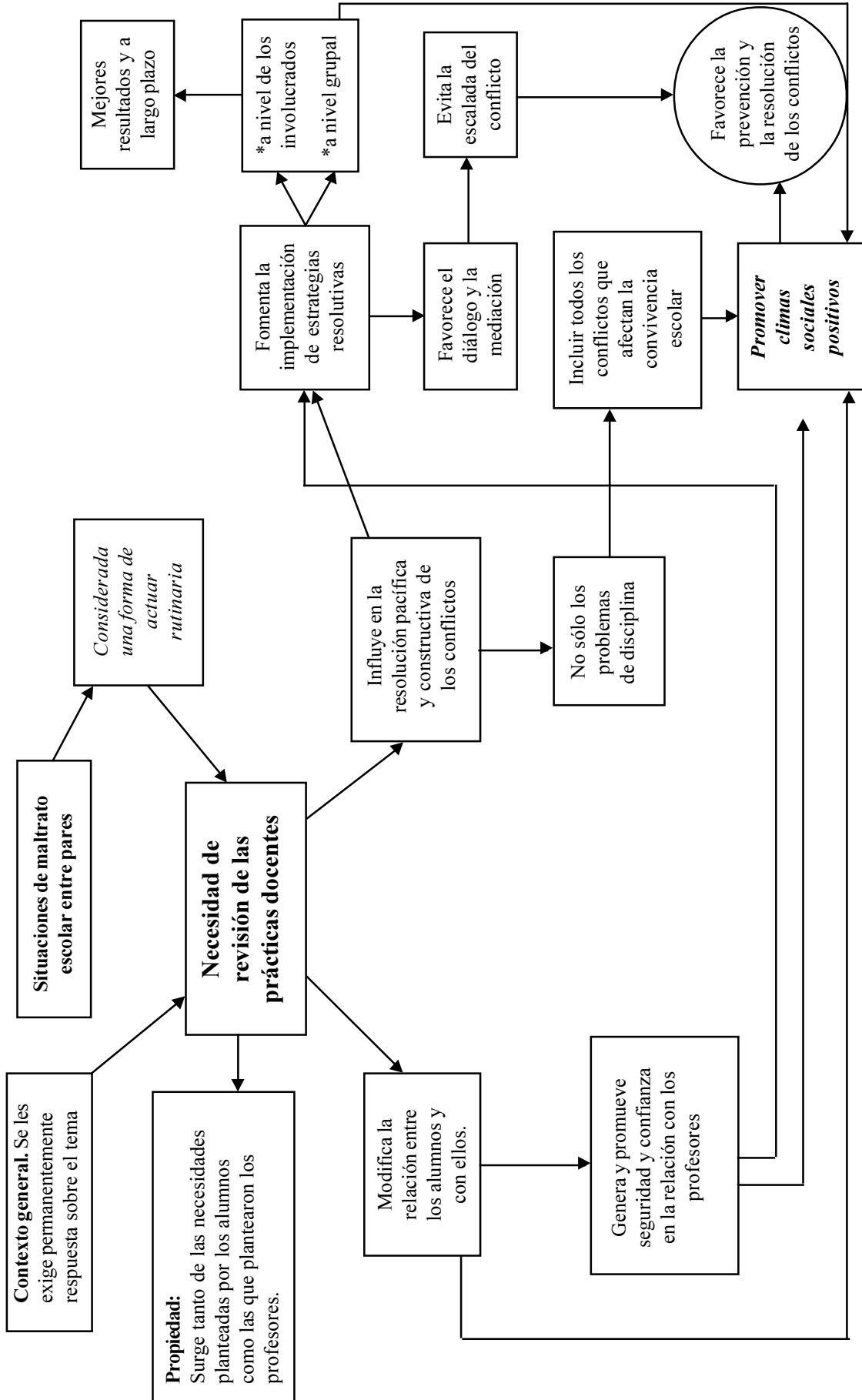


Figura 3. Fenómeno central: Necesidad de revisión de las prácticas docentes.

ya ocurrió, sino que también y fundamentalmente a nivel preventivo, como una estrategia de psicoprofilaxis.

Finalmente, tal como se observa en la Figura 3, la mayoría de las consecuencias del fenómeno incide promoviendo un clima social positivo. De esta manera, en la medida que la necesidad de re-visión de las prácticas docentes actúa modificando la relación entre los alumnos y con ellos, generando y promoviendo seguridad y confianza en las relaciones con los profesores, influye en el desarrollo de un clima social positivo. Al igual que la incorporación de aquellos conflictos que no sólo se limitan a los problemas de disciplina sino que incluye a todos aquellos que afectan la convivencia escolar. Clima que favorece la prevención y resolución de estas situaciones al interior del establecimiento escolar.

Este fenómeno sería el que está, de algún modo, explicando las razones por las cuales los profesores no obtienen resultados satisfactorios o no logran intervenir oportunamente para resolver de manera constructiva y pacífica las situaciones de maltrato escolar entre pares.

### Discusión

Esta investigación permitió conocer e identificar las estrategias que los profesores de enseñanza básica de los dos colegios de la comuna de Santiago Centro seleccionados, que se desempeñan en 6°, 7° y 8° año, implementan no sólo para controlar las situaciones de maltrato escolar entre pares, sino también aquellas que contribuyen a su prevención.

Respecto de la tipología planteada entre estrategias educativas y no educativas, según los hallazgos obtenidos se concluye que la misma no resulta pertinente, provocando confusión en algunos entrevistados, sobre todo en los alumnos. En general éstos coinciden en la finalidad de las mismas pero no así en el propósito claro que se pensó tendría sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello se considera que la siguiente clasificación en *estrategias resolutivas y no resolutivas* expresa de mejor manera el accionar de los profesores. Las primeras permiten resolver el conflicto que causó la situación de maltrato, conociendo sus causas, las emociones que provocó en los involucrados y a partir de eso consensuar una solución. A diferencia de éstas, con la implementación de estrategias no resolutivas lo único que el profesor obtiene es la escalada del conflicto y a veces una respuesta violenta como la única forma que los alumnos perciben y evalúan como

conveniente para resolverlo. Estrategias que a su vez responden fundamentalmente a los intereses y necesidades de los alumnos. Ellos están más concentrados en resolver la situación que en generar climas escolares positivos que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque no por ello dejan de considerarlo.

Por lo tanto las estrategias pueden ser resolutivas o no, con *características educativas o no educativas* en su implementación (ver Figura 4). De esta manera las resolutivas con características educativas pretenden que no sólo los alumnos involucrados en la situación de maltrato sino a nivel grupal, sean capaces de reconocer las consecuencias negativas de las mismas y a su vez reconstruir su significado. Lo cual incide directamente en la promoción de climas escolares positivos y nutritivos. Un ejemplo de una estrategia resolutiva con características educativas en su implementación, sería cuando el profesor/a dialoga no sólo con los alumnos involucrados en la situación de maltrato, sino que además le da la posibilidad al grupo de pares para analizar esa situación; destacando sus consecuencias negativas no sólo a nivel personal de los involucrados, sino también de todo el grupo, reconociendo cómo afecta en la calidad de la convivencia escolar.

Si bien desde la perspectiva de los profesores también resulta adecuada esta clasificación de las estrategias, la diferencia radica en la finalidad que le atribuyen a las mismas. Para los profesores el utilizar estrategias resolutivas basadas en un estilo dialógico, comprensivo y tolerante no sólo de la situación sino de los alumnos involucrados, tiene una incidencia directa en promover y generar climas sociales escolares positivos. Más allá de que simultáneamente se logre la resolución del conflicto, ésta no es reconocida explícitamente por los profesores como la razón primordial.

Por otra parte, aquellas técnicas o procedimientos no resolutivos basados en un estilo de acción impulsivo, indiferente e intolerante, no contribuyen ni a la resolución del conflicto ni a la promoción y desarrollo de climas escolares nutritivos o constructivos. Por el contrario, van generando paulatinamente climas sociales negativos y tóxicos, en los términos de Milicic y Arón (2000), donde la convivencia escolar se hace cada vez más difícil y las relaciones entre los diferentes agentes escolares se impregna de conflictos sin resolver.

En relación a las características de los profesores en la selección e implementación de *estrategias resolutivas* o no, surgen como relevantes la expe-

riencia, su formación o grado de capacitación y el hecho de tener alguna jefatura de curso. Particularidades que desde ambos discursos le otorgan relevancia a la hora de intervenir en estas situaciones y de los resultados que obtienen. Éstas se sustentan en la firmeza, paciencia y comprensión necesarias para obtener no sólo resultados satisfactorios, sino también que éstos sean a largo plazo. En cambio, la ausencia de esas características en el profesor es más probable que lo tornen intolerante e incomprensivo ante estas situaciones y con los alumnos involucrados en ellas. Asimismo se reconoce la relevancia y la utilidad de aplicar los objetivos transversales para abordar preventivamente estas situaciones de maltrato escolar entre pares (ver Figura 4).

Al respecto también se obtuvo un importante hallazgo, que fue la relevancia que desde ambos discursos los participantes de esta investigación le otorgan a la maternidad o paternidad del profesor, en la medida que el hecho de tener hijos incide en la calidad de la relación con sus alumnos y en la aplicación de estrategias resolutorias, y por ende en la obtención de resultados positivos a largo plazo.

Asimismo, se concluye que más allá de los reconocidos buenos resultados que se obtienen implementando estrategias resolutorias, se debe precisar que éstas no son aplicables a todos los alumnos, ni los estilos que las sustentan generalizables a todos los espacios físicos del colegio.

Por un lado se concluye que con aquellos alum-

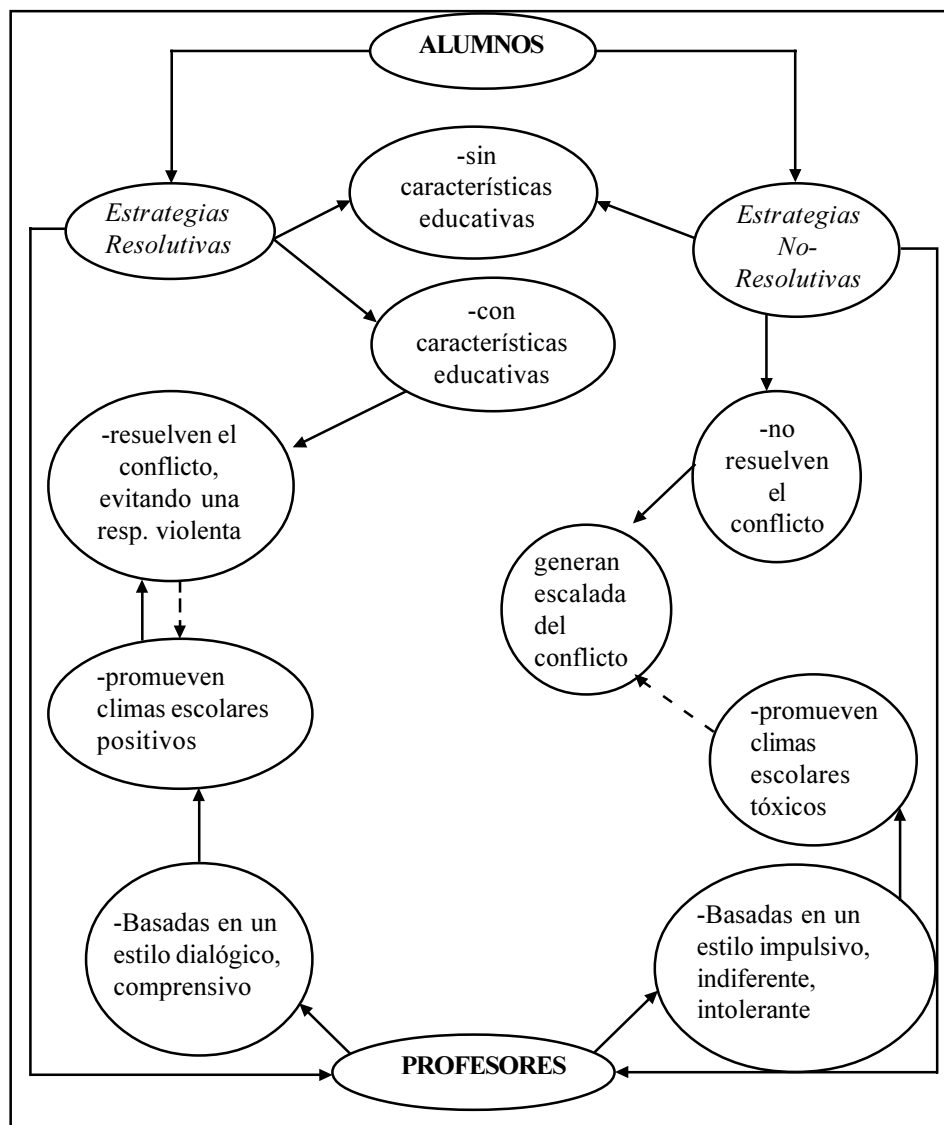


Figura 4. Clasificación de las estrategias según alumnos y profesores.

nos con un perfil de conducta más agresivo las estrategias con estilos dialógicos y comprensivos no dan los mismos resultados que con alumnos que tienen un mayor autocontrol de sus impulsos y más alternativas de respuesta en su repertorio conductual. Para lo cual se hace necesario un accionar más directo y firme, que puede ir desde la anotación o condicionalidad, a una carta final o suspensión. En fin, esta acción es resolutoria en sus resultados a corto plazo pero no educativa en sus objetivos. Si bien éstos constituyen a veces casos aislados, el profesor debe ser conciente de la importancia del perfil del alumno al momento de implementar cualquier estrategia a utilizar, como así también flexible en su selección para obtener resultados satisfactorios.

Algo similar ocurre con los espacios físicos del colegio donde ocurren estas situaciones de maltrato. En general las estrategias tienden a contribuir con la armonía y el bienestar del grupo escolar, independientemente del lugar físico del colegio donde ocurren. Lo que caracteriza su aplicación es la combinación de estilos que subyacen a las mismas, teniendo algunas más propósitos educativos que otras. Esto refleja la flexibilidad que deben adquirir los profesores con la práctica de su profesión para obtener resultados satisfactorios.

Según la tipología dada por Christopher Moore (1986 en Rozenblum, 2001), respecto de los modos de resolución de conflictos entre pares, se concluye que no sólo los alumnos actúan por momentos evitando, negando o rechazando el conflicto. Los profesores en determinadas circunstancias también actúan de manera indiferente, ya sea porque no tienen la capacidad de reconocer esas situaciones por carecer de habilidades necesarias o por el mismo hecho de considerarlas una forma cotidiana de interactuar entre los alumnos y actuar en consecuencia. Situación que provoca un fuerte reclamo por parte de los alumnos, reclamo que no sólo se fundamenta en el accionar indiferente de los profesores, sino también en la angustia y el malestar que les provoca el no denunciar esas situaciones, previniendo que nadie va a intervenir para resolverlas. Además el hecho que tanto alumnos como profesores en general minimicen estas situaciones rotulándolas de cotidianas, hace que el conflicto aumente, se complejice y alcance una escalada significativa que genera respuestas violentas como única alternativa de solución, tal como la explica Rozenblum.

Es por ello que a partir de ese reclamo y de la motivación que los profesores tienen para capaci-

tarse y perfeccionarse al respecto, se concluye que más allá del tipo de estrategias que los profesores utilicen para el manejo de estas situaciones que a veces están tan ocultas y silenciadas, es necesario que revisen y re-vean sus prácticas pedagógicas diarias y los estilos de comunicación que aplican en su interacción con los alumnos. Con el propósito de obtener no sólo resultados satisfactorios en su afrontamiento, sino también a largo plazo y en el contexto de mejorar la convivencia escolar. Desde el momento en que reconocen que las situaciones de maltrato escolar entre pares exceden a los típicos problemas de disciplina, se hace necesario considerar e incluir a todos los aspectos y elementos que constituyen la convivencia escolar. No basta con tipificar en un reglamento de disciplina la levedad o gravedad de las conductas, sino que es necesario crear y promover espacios de reflexión entre todos los agentes educativos, para promover el diálogo y la participación de todos ellos generando climas escolares positivos. El colegio no tiene que dejar de constituir un espacio seguro que les brinde a los alumnos no sólo herramientas cognitivas y habilidades sociales para afrontar los conflictos, sino apoyo y contención para denunciar este tipo de situaciones.

También es cierto que el profesorado en particular, en el último tiempo ha sido blanco permanente de numerosas presiones y exigencias a partir del público conocimiento que han adquirido estas situaciones de violencia escolar. Se les reclama respuestas o resultados que de manera individual les resultará difícil obtener. Sólo será posible en la medida que todos los que directa o indirectamente estamos involucrados en el sistema educacional colaborem y contribuyamos para lograr eso, para lo cual se hace necesaria una intervención más directa, resolutoria y sistémica, desde el momento en que se reconoce su multicausalidad. Donde la solución no sólo radica en la capacitación del profesorado sino en general de todos los agentes educativos. Alentando la promoción y desarrollo de políticas de intervención con la aplicación de programas tanto a nivel resolutorio como fundamentalmente preventivo, permitiendo la autogestión de los conflictos y la promoción de un clima social positivo que mejore la convivencia al interior del establecimiento escolar.

Ahora bien, los resultados y las conclusiones obtenidas resultan interesantes y aportivas respecto del tema del maltrato escolar entre pares utilizando esta metodología, sin embargo queda mucho camino por recorrer. Ésta constituyó la principal limitación del presente estudio, al no encontrarse en Chile

evidencia empírica de este tipo para poder contrastar los resultados aquí encontrados.

Se sugiere además, el desarrollo de nuevas líneas de investigación, como las de tipo cuantitativo, para complementar el peso que tienen las diferentes estrategias al momento de ser implementadas por los profesores en contextos o espacios físicos variados. Así como también, la generación de estudios vinculados al tema de los valores que sustentan y dan lugar a la aplicación de estrategias resolutivas o no de las situaciones de maltrato escolar entre pares.

Por otro lado, aunque la muestra utilizada es restringida para realizar generalizaciones de los resultados, lo cual tampoco constituyó el objetivo de esta investigación, sería muy valioso para el desarrollo del conocimiento poder ampliarla para corroborar y/o enriquecer los resultados aquí obtenidos.

### Referencias

- Arancibia, V. (1994). La educación en Chile: Percepción de la opinión pública y de expertos. *Estudios Públicos*, 54, 125-150.
- Arón, A. M. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania. Estado del arte. *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Krueger, R. (1998). *Analyzing and reporting focus group results*. California: SAGE.
- Lleó Fernández, R. (1999). La violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica [En red]. Disponible en: <http://www.cip.fuhem.es/violencia/revbiblio.html>
- Maturana, H. (1995). *Violencia en sus distintos ámbitos de expresión*. Santiago: Dolmen.
- Milicic, N. & Arón, A. M. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psyche*, 9(2), 117-123.
- Nájera Martínez, E. (1999). *Convivencia escolar y jóvenes. Aportes de la mediación escolar a la transformación de la educación media*. Santiago: PIIIE.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega Ruiz, R. & Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Rozenblum, S. (2001). *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: AIQUE.
- Suares, M. (1996). *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires: Paidós.

Fecha de recepción: Agosto de 2004.

Fecha de aceptación: Enero de 2005.