



BULLYING

FICHA

Christian Berger

Durante los últimos años se ha hecho visible el fenómeno de la violencia escolar en los medios de comunicación y en la opinión pública en general. Existe consenso de que la violencia es un problema que debe ser abordado por los establecimientos educacionales.

Sin embargo, esta sobre-exposición del tema en los medios ha implicado que, por un lado, muchas situaciones sean interpretadas como violencia sin mayor reflexión sobre ellas, y por otro, que la atención de educadores y formadores se focalice en la problemática de la violencia por sobre una perspectiva de lo que se quiere desarrollar. Esto se ha concretizado en la noción de bullying, concepto de gran presencia mediática y, por lo mismo, de muy poca claridad sobre lo que significa.

El término bullying fue acuñado por Dan Olweus, investigador noruego que en la década del 70' fue encargado por el gobierno de su país para hacer frente a un aumento explosivo de casos de violencia escolar (el trabajo de Olweus ha sido replicado en diversos países con resultados dispares). Bullying viene del vocablo inglés "bull" que significa toro. En este sentido, bullying es la actitud de actuar como un toro en el sentido de pasar por sobre otro u otros sin contemplaciones (Olweus, 1978). Las traducciones más comunes del bullying al español son matonaje, acoso, hostigamiento.

Si bien al conocer las raíces del concepto de bullying resulta evidente que éste refiere a un tipo especial de dinámicas interpersonales al interior de la escuela, es común que cualquier situación de violencia y/o agresión sea calificada como bullying. Resulta importante entonces realizar ciertas distinciones conceptuales, especialmente entre agresión, violencia, y bullying.

La agresividad es considerada una conducta común a las especies animales, y entre ellos los humanos. Estudios etológicos muestran que la agresividad surge cuando el individuo siente que su supervivencia está amenazada, y por lo tanto actúa para asegurar su vida de manera defensiva (Arón, 2008). Esto es fácilmente observable en los animales, pero calificar conductas de estudiantes como de supervivencia es difícil. Aquí es importante considerar los aportes de la psicología del desarrollo, y especialmente aquellos elementos que resultan centrales en las distintas etapas del ciclo vital. El énfasis y la importancia de las relaciones de pares y de la integración y aceptación social son desafíos crecientes en la experiencia escolar (Ojanen, Grönroos & Salmivalli, 2005). En



este sentido, el sentirse parte de un grupo, validado, respetado, y con vínculos de intimidad seguros y estables, pueden ser considerados como temas de supervivencia para los niños y adolescentes. Así, ciertas conductas agresivas de un adolescente pueden ser comprendidas desde el marco de la inseguridad, poniendo el foco de esta experiencia en el sí mismo y no necesariamente en otro, al cual circunstancialmente se agrede (Hawley, Little & Rodkin, 2007).

La violencia en cambio responde a otra perspectiva. La violencia supone la intencionalidad de hacer daño a un otro, y por ende el foco de la conducta violenta no está en la sensación de inseguridad, sino en quién es aquel contra quien se ejerce la violencia. En otras palabras, más que la protección del sí mismo, el foco está en la definición de la relación entre ambos. Desde esta perspectiva, por ejemplo, se plantea que la violencia es utilizada como una forma de establecer jerarquías sociales, y de definir la posición de cada uno en el grupo (García & Madriaza, 2005; Nishina, 2004).

Finalmente, el abuso implica la imposición de uno o más individuos sobre otro u otros en base al poder, en donde se establece una relación de asimetría. Como su nombre lo indica, en el abuso no puede haber equilibrio entre ambas partes, ya que una tiene y ejerce poder sobre la otra, independientemente de la forma en que este poder se exprese (físico, social, emocional, psicológico). Esto es de suma importancia, pues en muchas ocasiones los adultos se enfrentan a situaciones de violencia escolar como si éstas fueran un conflicto mal resuelto, y consecuentemente potencian estrategias de resolución tales como la mediación. Sin embargo, frente a casos de abuso la mediación no tiene sentido y puede incluso ser contraproducente, ya que en estos casos no hay conflicto, sino más bien una parte imponiendo su fuerza sobre la otra, que participa pasivamente de la situación.

El bullying como fenómeno se define como una relación de abuso entre pares. Las principales definiciones de bullying implican a lo menos la presencia de cuatro elementos para calificarlo como tal: (a) que se da entre pares; (b) que implica una situación de desequilibrio de poder; (c) que es sostenido en el tiempo y por tanto constituye una relación—no una situación aislada—de abuso; y (d) que la víctima o víctimas no tienen posibilidades de salirse de esta situación.

Ahora bien, ¿porqué se produce el bullying, y más ampliamente las dinámicas de violencia en los contextos escolares? Esta pregunta no tiene una respuesta unívoca, ya que existen distintos paradigmas para intentar explicar la emergencia de este fenómeno. Más aún, en general estos paradigmas no siguen una lógica causal (es decir, no permiten establecer relaciones de causas directas de ciertos factores en el surgimiento de bullying), sino más bien siguen una orientación sistémica.

Berger y Lisboa (2008), basados en el trabajo realizado por Rigby (2004), han agrupado estos paradigmas en tres grandes grupos.



1. Modelos individuales

Los modelos individuales plantean que existirían características individuales asociadas al bullying (por ejemplo, niños/as que disfrutarían dominando a otros) y que incluso algunas de éstas serían de carácter genético. Algunos niños/as serían más proclives a ser parte de dinámicas agresivas dado el carácter que han desarrollado. En este sentido, incluye también la dimensión afectiva de los niños/as y el impacto de ésta en sus conductas, como por ejemplo la hipótesis de que niños que han sido víctimas de matonaje reaccionan violentamente, incluso llegando a casos extremos como los tiroteos en distintas instituciones educacionales en los Estados Unidos, ampliamente divulgados. Asimismo, dificultades en habilidades socioemocionales, especialmente dificultades para el procesamiento de la información social y la empatía, serían características de los niños agresores.

2. Modelos interpersonales y grupales

Desde este enfoque la agresividad entre pares surgiría en relación a la necesidad de establecer jerarquías sociales, y asociada a la tensión entre ser aceptado por el grupo de pares y al mismo tiempo individualizarse. Estos procesos cobran centralidad cuando los niños empiezan a relacionarse con otros y a “afirmarse” o definirse en función de los otros (Coté, Vaillancourt, LeBlanc, Nagin & Tremblay, 2006). Desde esta perspectiva, el bullying surge en torno de la disputa y/o defensa de la posesión de objetos y/o bienes que son considerados valiosos en el contexto, como por ejemplo el estatus social (Cillessen & Mayeux, 2004; Rodkin & Berger, 2008). El matonaje sería el resultado del encuentro de niños/as con diferentes posiciones de poder (físico y/o psicológico), lo que motivaría la búsqueda del establecimiento de jerarquías entre los niños. Así, el matonaje es considerado como un fenómeno natural y relacionado con la adaptación al contexto y su existencia en las instituciones escolares no necesariamente implica alguna falta o malfuncionamiento de la institución, ya que su emergencia dependería de la cultura de pares en la cual se desarrolle. En la medida que dicho contexto acepte y valide la agresividad, ésta será utilizada por niños y niñas, y para ser aceptados por el grupo, los estudiantes debieran cumplir con aquellas conductas y actitudes aceptadas, validadas y valoradas por el grupo de pares. Así, el bullying es un fenómeno grupal. Además, desde esta perspectiva puede explicarse el cambio de las conductas agresivas desde formas físicas (inicialmente) a formas relacionales, según los recursos y habilidades con que cuentan los niños en las distintas etapas de su desarrollo.



3. Modelos socioculturales

Desde esta perspectiva el bullying estaría asociado a la existencia de grupos con diferencias en términos de poder y estatus, principalmente basadas en antecedentes históricos y culturales (raza, género, nivel socio económico, minorías en general). Especialmente interesante aquí es la agresividad inter-género (Berger & Rodkin, 2009), respecto de la cual se especula que hombres han aprendido del contexto socio cultural a relacionarse con mujeres de una manera abusiva (lo que se ha conceptualizado como la construcción de una masculinidad hegemónica), tanto contra niñas como contra niños que no presentan las cualidades típicamente adscritas a dicha masculinidad (Narvaz & Koller, 2006). De esta forma, las relaciones de agresión y abuso aparecen validadas por la supuesta supremacía de un grupo sobre otro, y por tanto son aprendidas a través de procesos de socialización. Esos supuestos explican algunos preconceptos y estereotipos que, socialmente aprendidos, legitiman el matonaje e influyen negativamente el desarrollo moral de jóvenes.

En síntesis, bullying no es sinónimo de violencia escolar, sino más bien una forma específica de ésta. No existen explicaciones únicas respecto de su génesis; existe consenso entre los investigadores en que el bullying es un fenómeno complejo y multicausal, y por lo mismo, la integración de distintas perspectivas para abordarlo permite alcanzar una mayor comprensión.

Ahora bien, ¿cuál es la prevalencia del bullying? ¿De qué formas se manifiesta? ¿En qué contextos específicos se presenta?

Los estudios internacionales plantean que aproximadamente un 5 a 10% de los estudiantes participa como agresor, y entre un 10 y un 15% como víctima, en dinámicas de matonaje en las escuelas (Orpinas & Horne, 2006; Pellegrini, 1998). Además, existe alrededor de un 2% de estudiantes que son tanto agresores como víctimas. Por otra parte, estudios sobre la estabilidad de estas dinámicas plantean que alrededor de un 50% de los estudiantes continúa en esta situación (como agresor y/o víctima) luego de un período de seis meses (Rodkin & Berger, 2008); en otras palabras, esto significa que en un curso de 30 estudiantes, durante el año escolar, en promedio 2 alumnos ejercerán bullying sobre sus compañeros y 3 o 4 lo sufrirán como víctimas, no necesariamente en paralelo. Esto contrasta con los resultados de la Primera y la Segunda Encuesta Nacional de Violencia en el Contexto Escolar (Ministerio del Interior, 2006; 2008), cuyos resultados arrojaron que un 46% (año 2006) y un 27% (año 2008) de los estudiantes refirieron ser víctimas de violencia en sus instituciones escolares. Esto merece aclaraciones, pues estos resultados no refieren a bullying, sino a respuestas afirmativas ante la pregunta “¿Has sido víctima de algún tipo de violencia durante el último año en tu escuela?”. Se refuerza entonces la importancia de distinguir los conceptos.

Respecto de las formas de esta violencia, las distinciones clásicas identifican violencia física y violencia relacional (también llamada a veces violencia psicológica). La primera responde a golpes, empujones, atentados contra la propiedad, y amenazas físicas, en tanto la segunda refiere a exclusión, rumores falsos, estigmatización, entre otros. Distinciones más específicas plantean, por ejemplo, la naturaleza del acto agresivo (físico, verbal, relacional, sexual), el canal a través de cual se da el bullying (directo o indirecto, verbal, ciber-bullying, etc), según su objetivo (bullying instrumental o reactivo), y la distinción entre bullying directo e indirecto. Si bien estas clasificaciones son importantes para poder identificar y delimitar el fenómeno, lo que lo determina es la experiencia de victimización. En este sentido, la evaluación del bullying debe incluir el impacto en quienes lo sufren, y como plantean Orpinas y Horne (2006), “si duele, debe parar”.



Las investigaciones muestran que las relaciones de matonaje se dan principalmente en contextos escolares que se caracterizan por ser poco estructurados y en donde no existe supervisión de adultos. En este sentido, los recreos, la salida del colegio, y algunos espacios como los baños son lugares propicios. No obstante, las nuevas tecnologías de comunicación han complejizado esto, pues el bullying puede darse a través del espacio virtual. Lo anterior hace preguntarse por qué es lo que define al espacio escolar, y hasta donde las conductas violentas pueden ser calificadas como “violencia escolar”. Algunos autores plantean que los límites de la escuela son los límites físicos de ésta. Ahora bien, resulta evidente que un caso de abuso ocurrido fuera del colegio (por ejemplo en la plaza) entre alumnos de la escuela debe ser abordado por la institución. Más aún, mayoritariamente los autores plantean que lo que define el carácter de escolar es el hecho que las relaciones de abuso se relacionan con las relaciones establecidas en la escuela y son reproducidas en ella. Por ejemplo, un niño al cual agreden constantemente a través de Internet, publican rumores, fotos, y se burlan de él a través de este medio, experimentará esta victimización cotidianamente en la escuela al tener que enfrentar a sus compañeros, aunque en la escuela no suceda ningún acto violento contra él.

Otro aspecto relevante de considerar son las diferencias de nivel socioeconómico y de género. Existe evidencia de que el bullying es un fenómeno transversal que se da en los distintos niveles socioeconómicos y dependencias escolar, y tanto en hombres como en mujeres. Respecto de lo primero, si bien el tipo de matonaje puede ser distinto (dado los recursos existentes, los referentes grupales, etc.), el grado de percepción de victimización es similar (Flores, 2008). Respecto del género, está ampliamente documentado que los hombres despliegan formas de violencia más físicas, en tanto las mujeres despliegan formas de violencia relacional (Crick & Grotpeter, 1995), aunque estas tendencias han ido revirtiéndose en los últimos años. La violencia física es más visible y generalmente se asocia más al concepto de bullying que otros tipos de violencia. Esto explicaría por qué, desde la perspectiva de los profesores (Leff, Kupersmidt, Patterson, Power, 1999; Nabuzoka, 2003), los hombres son identificados en mayor grado como agresores. Respecto de las víctimas, no se observan diferencias de género significativas (Rodkin & Berger, 2008).

Existe la creencia de que las consecuencias negativas asociadas al bullying son exclusivas de las víctimas. Más aún, frente a casos de abuso la reacción natural es preocuparse de la víctima y sancionar al agresor. Sin embargo, tanto víctimas como agresores pueden presentar síntomas depresivos y ansiosos, elevados niveles de agresividad, aislamiento social y problemas de ajuste escolar, entre otros. Específicamente para las víctimas, las consecuencias no sólo se relacionan con la experiencia de abuso, sino que además involucran la dimensión social asociada a la victimización; en otras palabras, ser víctima de acoso entre pares sitúa al individuo en una posición de víctima reconocida por todo el grupo, y por tanto no es una experiencia sólo privada sino que además forma parte de su vida pública, al menos en el marco de la cultura de pares. Para los agresores, la reacción del entorno y la imposibilidad de identificar el daño realizado y contar con espacios de elaboración y reparación, favorece la definición de una percepción negativa de sí mismo, lo cual refuerza las conductas violentas, transformándose en un círculo auto-reforzante.



Por último, el matonaje también tiene efectos a nivel del clima social escolar, generando un clima hostil, marcado por el temor, en el cual las relaciones de abuso pueden llegar a ser parte normal de la vida escolar de niños y niñas. Más aún, los estudiantes que no participan directamente de la violencia se constituyen en víctimas y en agresores secundarios, ya sea a través de la experiencia de vulnerabilidad presenciada, como a través de la experiencia de no ayudar a sus compañeros victimizados.

¿Qué hacer frente al bullying?

Existe evidencia que muestra que las intervenciones más efectivas para hacer frente al bullying son aquellas que se focalizan en la prevención de la violencia, y más aún en la promoción de una convivencia positiva y una cultura escolar del buen trato y el respeto. No obstante, generalmente las instituciones escolares buscan desarrollar estrategias para abordar el bullying una vez que éste ya está presente en la institución; así, se constituyen en medidas reactivas, más que proactivas. Esto es especialmente relevante al considerar los antecedentes antes mencionados que dan cuenta de la complejidad del fenómeno; por lo mismo, no existe una única intervención frente al bullying que haya demostrado efectividad en todos los contextos. Esto supone que cada institución escolar debe identificar aquellas estrategias que sean consistentes con su propuesta educativa (Berger & Lisboa, 2008; Orpinas & Horne, 2006). No obstante lo anterior, existen ciertos principios que debieran regir cualquier intervención en esta línea y que fundamentan estrategias exitosas a nivel mundial (Smith, Ananiadou & Cowie, 2003):

- 1. Intervenciones globales e integrales:** Las estrategias para abordar el bullying debieran ser parte de una estrategia mayor para favorecer relaciones positivas en el contexto escolar, y no exclusivas a situaciones puntuales de violencia.
- 2. Duración de la intervención:** Como objetivo final se espera que las estrategias desarrolladas se institucionalicen. Para que ello ocurra es importante que la intervención se sostenga en el tiempo y cuente con espacios reales dentro de la cultura institucional.
- 3. Apoyo en evidencia empírica:** Es importante que las estrategias se sustenten en evidencias concretas de la institución. En este sentido, es de gran importancia realizar procesos diagnósticos para conocer cómo se da el fenómeno en la institución, pero también para conocer la opinión de toda la comunidad educativa.
- 4. El involucramiento de toda la comunidad educativa:** El éxito de una intervención depende en gran medida del grado de validación y adhesión al interior de la institución. En este sentido, el esfuerzo invertido por la institución y por el equipo de gestión es de gran relevancia, tanto en términos de motivación, participación y recursos.
- 5. Comprensividad:** Las intervenciones deben ser parte de un proyecto o plan educativo mayor que les de sentido. Así, las intervenciones más exitosas son aquellas que combinan acciones de prevención universal, promoción de una convivencia sana, intervenciones selectivas específicas, procesos de monitoreo y evaluación. En otras palabras, las intervenciones debieran ser ecológicas, es decir, actuar en los distintos niveles de la organización social (a nivel individual, de curso, y de institución como totalidad).





6. **Población objetivo:** Se ha planteado que las intervenciones en este tema son más efectivas cuando se implementan desde edades más tempranas, probablemente porque los estudiantes menores están más dispuestos a aceptar la autoridad del profesor y son menos críticos ante actividades curriculares.
7. **Integrar los programas en contextos naturales** (no limitarlos a la sala de clases).

En concreto, y siguiendo una lógica ecológica, algunas orientaciones concretas para abordar el bullying y la violencia en las escuelas incluyen, en un nivel individual, el trabajo individualizado con los agresores y las víctimas, focalizado hacia una reorientación de la justicia restaurativa, fortaleciendo el establecimiento de relaciones basadas en el respeto y la consideración mutuas. Asimismo, el trabajo en resolución de conflictos de manera no violenta, y la identificación y manejo de las emociones, especialmente aquellas asociadas con la culpa, vergüenza, y sentimientos de minusvalía es sumamente importante. A nivel grupal las intervenciones debieran orientarse hacia un manejo adecuado de las relaciones interpersonales, como generar espacios de encuentro diversos que dificulten el establecimiento de estereotipos, la generación de comunidades curso que velen por el bienestar de todos sus miembros, y favorecer un cuestionamiento respecto del rol que tanto individual como grupalmente pueden jugar en relación a estas dinámicas. Por último, a nivel institucional se considera la inclusión en su gestión y currículo trabajos sobre ética, así como sobre equidad e igualdad, tolerancia y respeto por la diversidad, y la inclusión en las prácticas cotidianas de trabajo en equipo, cooperación, y otras instancias que generan el conocimiento de los otros rompiendo con prejuicios y preconceptos.

En síntesis, el bullying es una forma específica de violencia escolar que responde a diversas características y factores que se articulan en la institución educativa. La diversidad de enfoques y perspectivas para comprenderlo hace que, más que adscribir a una u otra perspectiva, lo importante es tener conciencia de la propia forma de comprender el fenómeno y desde qué perspectiva se está intentado su abordaje (Larson, Walker & Pierce, 2005). Cabe destacar que cada miembro de la comunidad educativa puede estar actuando desde un paradigma diferente, por lo que favorecer una reflexión compartida respecto de que tipo de convivencia queremos generar es un primer paso esencial.





Referencias:

- Arón, A. (2008). Un programa de educación para la no violencia. En C. Berger & C. Lisboa (Eds.), *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (265-296). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Berger, C., Karimpour, R. & Rodkin, P. (2008). Bullies and victims at school: Perspectives and strategies for primary prevention. En T. Miller (Ed.), *School violence and primary prevention* (pp. 295-322). New York, USA : Springer.
- Berger, C. & Lisboa, C. (2008). Hacia una comprensión ecológica de la agresividad entre pares en el microsistema escolar. En C. Berger & C. Lisboa (Eds.), *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (59-83). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Berger, C. & Rodkin, P. (2009). Male and Female Victims of Male Bullies: Social Status Differences by Gender and Informant Source. *Sex Roles*, 61, 72-84.
- Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147-163.
- Côté, S., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nagin, D. S. & Tremblay, R. E. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nation wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 71-85.
- Crick, N. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment, *Child Development*, 66, 710-722.
- Flores, L. (2008). Interpretaciones fenomenológicas sobre el sentido de la violencia escolar. En C. Berger & C. Lisboa (Eds.), *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (211-231). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- García, M. & Madriaza, P. (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar: Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psykhé*, 14, 165-180.
- Gobierno de Chile (2006). *Estudio Nacional de Violencia en el ámbito Escolar (Informe ejecutivo)*. Santiago, Ministerio del Interior y Ministerio de Educación. Disponible en www.seguridadpublica.gov.cl/estudiosyencuestas.html
- Larson, R., Walker, K., & Pierce, N. (2005). A comparison of youth-driven and adult-driven youth programs: Balancing inputs from youth and adults. *Journal of Community Psychology*, 33(1), 57 – 74.
- Leff, S., Kupersmidt, J., Patterson, C. & Power, T. (1999). Factors influencing teacher identification of peer bullies and victims. *School Psychology Review*, 28, 505-517.
- Nabuzoka, D. (2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behaviour of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology*, 23, 307-321.
- Narvaz, M. G. & Koller, S. H. (2007). Famílias e Patriarcado: da Prescrição Normativa à Subversão Criativa. *Psicologia & Sociedade*, 18(1), 45-55.



- Nishina, A. (2004). A theoretical review of bullying: Can it be eliminated? In C. Sanders & G. Phye (Eds.). *Bullying: Implications for the classroom* (pp. 36-62). San Diego, USA: Elsevier Academic Press.
- Ojanen, T., Grönroos, M., & Salmivalli, C. (2005). An interpersonal circumplex model of children's social goals: Links with peer-reported behaviour and sociometric status. *Developmental Psychology*, 41, 699-710.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington D.C., USA: Hemisphere (Wiley).
- Orpinas, P. & Horne, A. (2006). *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence* (pp.165-172). Washington DC, USA: American Psychological Association.
- Pellegrini, A. D. (1998). Bullies and victims in school: A review and call for papers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 165-176.
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25, 287-300.
- Rodkin, P. C. & Berger, C. (2008). Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender. *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 473-485.
- Salmivalli, C.; Kaukiainen, A. & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 465-487.
- Smith, P., Ananiadou, K., & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 591-599.
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 157-176.