

AGRESIÓN, VIOLENCIA Y MALTRATO EN EL GRUPO DE PARES. APLICACIÓN DE UNA METODOLOGÍA CUALITATIVA MULTITÉCNICA CON ALUMNOS DE SÉPTIMO GRADO DE UNA ESCUELA PÚBLICA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

AGGRESSION, VIOLENCE AND ABUSE IN PEER GROUPS. APPLICATION OF A QUALITATIVE AND MULTI-TECHNIQUE METHODOLOGY WITH GRADE 7 STUDENTS FROM C.A.B.A. PUBLIC SCHOOLS

TERESA VECCIA; EDUARDO LEVIN ., CECILIA WAISBROT

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA.

(RECIBIDO 03/08/2012, ACEPTADO 02/12/2012)

RESUMEN

La agresividad, el maltrato y la violencia tienden a manifestarse cada vez con mayor intensidad en la sociedad. De similar modo ocurre ello dentro del ámbito escolar. Para un adecuado abordaje de esta temática deberían diferenciarse dichos términos, no solo en relación a sus significados sino también en la evaluación subjetiva que los distintos actores hacen de ella. Consideramos al maltrato y al bullying en particular como modos de violencia que suelen silenciarse y a menudo pasan desapercibidos para la mirada del adulto. En este escrito se despliegan los hallazgos alcanzados a partir de la implementación de grupos focales con niños de doce y trece años dentro del marco de una metodología cualitativa multitécnica. Se expone cómo los niños observan, perciben, opinan e interpretan esta problemática que los involucra y que deriva de un tipo específico de conflicto en sus relaciones interpersonales. En sus resultados, se puede visualizar la pluralidad de criterios que atañen al concepto de maltrato y violencia.

Palabras clave: agresividad, maltrato, bullying, grupos, focales

ABSTRACT

Aggression, abuse and violence tend to occur with an increasing intensity in society. It comes about in a similar way within the school. In order to achieve a proper approach to this subject, these terms should be differentiated, not only in relation to their meanings, but also in the subjective evaluation that different actors make of it. We consider abuse and bullying in particular, as modes of violence that are usually muted and often go unnoticed by the eyes of adults. This paper unfolds the findings achieved from the implementation of focus groups with twelve and thirteen years old children, within a qualitative and multi-technique methodology. It will expose how children see, perceive, think and interpret this problem that concern them and it is derived from a specific type of conflict in their interpersonal relationships.

Keywords: aggression, abuse, bullying, focus, group

INTRODUCCIÓN

Revisión de la literatura y planteamiento del problema

Para poder abordar el tema del maltrato entre pares, debemos precisar las diferencias entre algunos términos, particularmente los referidos a agresión, violencia y maltrato. Según Carrasco Ortiz-Gonzalez Calderón (2006)¹ la agresión se refiere siempre a una conducta puntual, un acto en respuesta a un estímulo o situación concreta. Mientras que la agresividad es definida como una tendencia connatural a todo ser humano que incluso tendría un fin último positivo cuando por ejemplo se relaciona con la supervivencia. Freud (1930/1929) la consideró junto con la sexualidad una tendencia innata, sometida luego a la censura y la represión por efectos de la civilización que se opone a los deseos del sujeto. Los humanos compartimos esta tendencia agresiva con el resto de las especies animales.

La hostilidad está vinculada semánticamente a las acciones que tienen relación con la guerra o el enfrentamiento. Constituye un motivo para dichas acciones. En ella existe un componente cognitivo y evaluativo que lleva a un juicio negativo sobre otro/s a quien se desprecia. Casi siempre determina un comportamiento agresivo y abusivo (Carrasco Ortiz - González Calderón, 2006,op.cit).

Los niños que deben soportar el acoso escolar, las mujeres que sufren el abuso de sus parejas, los trabajadores que se enfrentan al acoso laboral y los extranjeros discriminados en su nueva tierra son algunas de las personas víctimas de la hostilidad de distintos grupos. La hostilidad como actitud puede reflejarse de diversas formas. Algunas son expresadas sutilmente mediante la ironía, la burla o indiferencia, y otras, manifestadas por medio de la agresión física, el robo de objetos, las amenazas sostenidas en el tiempo, etc. Dentro de ellas ubicamos el término “maltrato”.

La violencia, en cambio, se caracteriza por una extrema asimetría de poder, irrumpe contra el orden natural volcándose sobre un otro más débil o debilitado, incapaz de defenderse por sus propios medios. La violencia solo es característica de la especie humana, y se halla presente en el origen y en la historia de las civilizaciones.

Isla (2008), por su parte, señala la pluralidad de significados que puede tener la violencia y la incidencia que posee lo subjetivo en ella. Entre otras ideas, señala la presencia de violencia cuando un hecho atenta contra las relaciones sociales y afectivas, resultando ser negativo. Souto (2000) la caracteriza como una fuerza impetuosa, intensa, una coacción ejercida sobre una persona, un grupo o bienes materiales para obtener su aprobación o para influir sobre su conducta. Villalta Páucar, M. y otros, (2007) señalan que si bien la reacción agresiva se vincula con una suerte de desahogo de tensiones, también conllevaría la posibilidad de permanencia en la dinámica grupal.

Para Olweus (1998), pionero en la investigación sobre el fenómeno “bullying”, el comportamiento violento debería quedar definido como un modo de comportamiento donde el agresor utiliza su propio cuerpo o un objeto (incluyendo armas) para infligir heridas o inquietud relativamente graves a otro individuo, o bien su exclusión. Ubica a la violencia como uno de los modos de expresión de la agre-

sividad. En un primer momento, Olweus ubicó el foco del bullying en relación a una díada: “El acoso consiste en una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques”². Posteriormente el autor amplió este concepto describiendo la participación de otros protagonistas dentro de la escena de maltrato: los testigos.

El bullying es definido esencialmente a partir de cuatro criterios: es agresivo e intencionalmente dañino; se produce de forma repetida (se sostiene en el tiempo); ocurre en una relación en la cual hay un desequilibrio de poder y se suele producir sin provocación alguna por parte de la víctima.

La violencia “trasciende la mera conducta individual y se convierte en un proceso interpersonal”³. La violencia se aprende, de allí la importancia de estudiar los contextos violentos que la promueven. En relación con la intimidación y acoso escolar, Bleichmar⁴ (2008) expresa una visión más amplia, diciendo: “Así, los estallidos de violencia visibles, que tienen prensa, que tienen minutos en la televisión, hay que pensarlos coexistiendo con otras formas de violencia más sorda, más silenciosas, que ayudan a construir la de los estallidos”. Asimismo remarcará luego, que las formas silenciosas de violencia pueden llegar a ser las más explosivas. Todo ello implicaría la interdependencia entre instancias sociales y contextuales que promoverían reacciones nocivas tanto en el entorno del alumno como en la sociedad. Si se considera a la escuela como formadora de subjetividad, promotora de normativas de convivencia, el rol del adulto resulta crucial para su constitución, sostén y seguimiento.

En definitiva, la violencia interpersonal entre estudiantes es uno de los emergentes de la violencia estructural propia del funcionamiento de nuestras sociedades. (Veccia y otros, 2009)⁵. Ken Rigby (1996) en Australia, así como Silberleib, M. y Zysman, M. (2009) en Argentina, distinguieron determinados rasgos característicos tanto del acosador como de la víctima, resaltando como rasgos distintivos del primero, la condición de desequilibrio de poder y el placer en el dominio de la víctima. Rigby, en particular, introdujo el rol protagónico de lo que denominó “bystanders”, esto es, los espectadores que forman parte del escenario del maltrato. En este sentido, Smith (1994) y Harris (2006) acentuaban la implicancia tanto del contexto grupal como del medio familiar y escolar. Piñuel, Cantero y Oñate (2005) y Avilés Martínez (2005), coincidiendo con Olweus, destacan la fundamental incidencia de la reiteración y prolongación en el tiempo del maltrato que termina incidiendo en todos los ámbitos de la vida de relación de la víctima, promovándole alteraciones emocionales, ausentismo y disminución del rendimiento escolar, así como el surgimiento de una serie de síntomas corporales y psíquicos, e incluso llevándolo en ciertas situaciones al suicidio.

Todos estos aspectos conforman el complejo conglomerado que constituye el desarrollo de procesos violentos en las relaciones interpersonales, particularmente el maltrato entre pares o “bullying”. La influencia de lo comportamental, la personalidad del individuo, y la influencia facilitadora u obstaculizadora que los contextos tienen sobre el mismo, direccionan el accionar del individuo y su interacción con los otros.

Planteamiento del problema

En un trabajo publicado anteriormente⁶ habíamos abordado las primeras conclusiones referidas a la percepción que los docentes tienen con respecto a la existencia de violencia entre los alumnos. Dicho artículo formó parte de la primera fase exploratoria y cualitativa de nuestra investigación sobre maltrato y acoso entre estudiantes en el primer nivel de enseñanza⁷. Señalábamos entonces una tendencia de los docentes a la naturalización del maltrato y la violencia como parte del “paisaje áulico” cotidiano, elemento que relacionábamos con la marcada dificultad que ellos evidenciaban para implicarse en el problema. Ahondando en sus respuestas, veíamos que en verdad el maltrato entre pares era identificado con cualquier tipo de acto agresivo que vulnerara o denigrara la integridad física o psíquica. Sus enfoques, entonces, no referían específicamente a la “intimidación” característica del fenómeno llamado “bullying”. Nuestro objeto de investigación no resultaba visible en sus discursos. La percepción de malestar en el ejercicio del propio rol docente, la consideración de la escuela como depositaria de los aspectos negativos de la sociedad y de las familias, la consideración del alumno como alguien “sin futuro”, contribuían –según aquel análisis– al establecimiento de un “clima” de impotencia y desmotivación entre los actores sociales adultos que, lejos de propender a la búsqueda de acciones preventivas eficaces desembocaba generalmente en el establecimiento de un “círculo de la violencia”, acentuando la expresión del maltrato entre los niños⁸.

En el presente trabajo nos proponemos, en cambio, focalizarnos en la mirada de los niños sobre el fenómeno que nos ocupa. Para ello hemos partido de algunas preguntas que orientaron nuestra metodología de exploración: ¿Qué consideran los niños como conducta violenta? ¿Cuál es su percepción del acoso y maltrato entre ellos? ¿Cómo lo juzgan? ¿Qué significados y alcances le atribuyen?

A través de estos interrogantes, se postulan para el presente trabajo los siguientes objetivos:

1. Observar los diversos modos de conceptualización que expresan los alumnos acerca de las conductas violentas y no violentas dentro del ámbito escolar
2. Analizar la percepción que tienen los alumnos sobre el maltrato y la violencia escolar, focalizándose sobre el grado de implicancia que cada uno de los actores participantes tiene en dichos actos.
3. Determinar la tendencia predominante de los roles que asumen en la escena de maltrato entre pares.

MÉTODO

Se implementó una metodología multitécnica (dinámica de Grupos Focales, inclusión de estímulos pictóricos y cuestionario individual semi-estructurado) que se enmarca dentro del enfoque cualitativo de investigación. Este enfoque mixto,

con las técnicas implementadas dentro del mismo grupo de alumnos, permitió un abordaje más integral del problema, obteniendo hallazgos que describiremos más adelante.

La metodología utilizada ayudó a focalizar cómo es la percepción de los niños acerca del maltrato entre pares o bullying, y cómo los afectaría en la dinámica grupal. Qué significados y alcances le atribuyen los niños al hostigamiento escolar, cuál es su percepción respecto a las conductas violentas, de hostigamiento y acoso en la escuela, desde la mirada de los actores.

Participantes

Se trabajó con una muestra de 24 alumnos de séptimo grado, varones y mujeres, entre 12 y 13 años, pertenecientes a una escuela pública de la CABA.

La escuela fue elegida por su ubicación geográfica y por la diversidad sociocultural y económica de las familias. En ese barrio habitan familias de diversa extracción social, con predominancia de posición socioeconómica baja, habiendo muchos inquilinatos y pensiones, con numerosa cantidad de inmigrantes de países tales como Bolivia, Paraguay y Perú, o de nacionalidad china y coreana.

Por otro lado, fue en dicha escuela donde anteriormente se habían realizado entrevistas en profundidad con padres, docentes y directivos, respondiendo a proyectos de investigación llevados a cabo por el mismo equipo.

Fueron además los propios directivos quienes se mostraron interesados en que los investigadores abordáramos el estudio con los alumnos de séptimo grado dado que presentaban altos índices de conflictividad, agresiones múltiples, casos de acoso y violencia escolar entre los alumnos, así como de alumnos a docentes.

Para llevar a cabo dicho trabajo se solicitó previamente una autorización escrita firmada por los padres de séptimo grado sección A y sección B. Se trata de una escuela pública, gratuita y laica, de doble jornada, los alumnos almuerzan en el comedor de la escuela.

Una vez recolectados los consentimientos informados, fueron seleccionados al azar 24 alumnos, los cuales se distribuyeron en cuatro grupos focales (GF). En cada uno de los grupos estuvieron presentes seis alumnos, el coordinador y un observador (ambos psicólogos entrenados miembros del equipo de investigación).

La muestra quedó conformada de la siguiente forma:

Grupo 1: 3 varones y 3 mujeres. (Lugar de trabajo: Secretaría de la escuela)

Grupo 2: 3 varones y 3 mujeres. (Lugar de trabajo: Un aula de 7º grado)

Grupo 3: 2 varones y 4 mujeres. (Lugar de trabajo: Biblioteca)

Grupo 4: 3 varones y 3 mujeres. (Lugar de trabajo: Comedor)

Instrumentos

Las técnicas implementadas fueron las siguientes:

Grupos Focales (GF). La técnica de Grupos Focales consiste en permitir recolectar las opiniones y percepciones de los niños sobre los tópicos objeto de la investigación y observar la interacción entre ellos así como con los adultos que participaron como moderadores y observadores (Morgan, 1997)⁹. **(ver anexo I)**

Inclusión de dos láminas con imágenes vinculadas a la temática propuesta. Las mismas han sido extraídas de internet. **(ver anexo II)**

Administración de un cuestionario semiestructurado escrito, aplicado de manera individual y anónimo. El mismo consta de cinco preguntas. **(ver anexo III)**

Los tres instrumentos utilizados son de exploración cualitativa. La estrategia de aproximación al fenómeno estudiado, es multitécnica o multiestrategia. Son utilizadas varias técnicas sin que una predomine por sobre la otra.

La ventaja es que se puede relevar bastante información en un período relativamente breve de tiempo, y en el lugar donde el fenómeno investigado se produce, por sus mismos actores. De este modo, se intentó estudiar el fenómeno en profundidad, generando un clima de confianza y compromiso entre los alumnos, fluidez en la comunicación y espontaneidad.

Procedimiento

Para acceder a la muestra hubo un trabajo previo de visitas de los investigadores al establecimiento educativo para explicar a las autoridades, docentes y padres, el trabajo de campo que se llevaría a cabo con los alumnos.

En el desarrollo de los Grupos Focales se utilizó un mismo guion para todos los grupos (ver anexo). A posteriori se exhibieron dos láminas que mostraban situaciones de maltrato entre pares (ver anexo), en aras de que los alumnos expresaran a través del estímulo pictórico, opiniones, pensamientos, sentimientos y experiencias propias. Este recurso técnico permitió un descentramiento en la interacción de los participantes con los coordinadores, y la posibilidad de que ellos pudieran identificarse con los personajes graficados favoreciendo de esta manera el despliegue discursivo de los niños. Estas imágenes lograron estimular asociaciones que verbalmente y de manera espontánea no habían llegado a plasmarse. El tiempo para la discusión en cada uno de los grupos fue de entre 40 y 50 minutos. Se realizó un doble registro: un registro escrito y una grabación de audio. A posteriori de la experiencia se desgrabó y reconstruyó todo el material, sumado a los observables actitudinales, gestuales y vinculares que se fueron dando en la dinámica grupal de cada GF.

Por último, se administró el cuestionario escrito de carácter individual y anónimo (Ver texto en anexo III). Dicho cuestionario promovía mayor profundidad y especificidad en relación a la percepción y experiencia de maltrato entre pares. Otorgaba, asimismo, la posibilidad de expresarse aún con mayor libertad ya que

las opiniones de cada alumno no estarían siendo influenciadas por la presión del grupo o la mera presencia del coordinador. También favorecería a aquellos alumnos más inhibidos o introvertidos que no habían participado en la discusión grupal.

RESULTADOS

Análisis

Cabe aclarar previamente que tanto los resultados, el análisis como las conclusiones están basados en el marco de la experiencia realizada específicamente en esta escuela.

Si bien los cuatro GF habían sido pautados sobre la base de un mismo guion de preguntas, surgieron tanto respuestas similares ante determinados temas, así como diferencias, sobre todo en lo actitudinal y en el grado de apertura al diálogo. Para facilitar la identificación de los GF, los mismos han sido enumerados de la siguiente manera: GF1, GF2, GF3 y GF4.

En los aspectos más generales, y como un primer abordaje panorámico, se podrían señalar rasgos actitudinales diferentes en cada uno de los GF:

En el GF1 predominó menor participación de manera espontánea, siendo necesario insistir con las preguntas de manera constante, y requiriendo una mayor intervención del coordinador. El GF2 pudo plantear la temática de manera más distendida, con buena actitud empática y reflexiva. En el GF3 se destacaron la dispersión, las miradas cómplices y la división tácita en pequeños subgrupos, mientras que el GF4 adoptó una actitud más desafiante ante las diversas consignas.

Las miradas, los silencios, los entredichos, las palabras entrecortadas, risas y gestos, fueron -entre otros- distintos modos comunicacionales que los caracterizaba y probablemente también los protegían ante la mirada del adulto, persona extraña y ajena para ellos. Por el contrario, y al mismo tiempo, algunos de ellos no tuvieron dificultad alguna en expresar situaciones conflictivas en presencia del coordinador y del observador del grupo.

Por otro lado, se llegaron a observar algunos puntos en común. Por ejemplo, ante cada pregunta extraída del guion surgían de manera espontánea, un encañamiento de asociaciones con nombres, situaciones vividas en otro momento, así como momentos de confrontación con aquel que se encontraba relatando un determinado hecho acaecido.

Un hecho que llamó la atención en los investigadores fue que ninguno de los participantes asumió el rol de “agresor”. Relataron múltiples anécdotas y hechos de diferente magnitud de maltrato, pero ningún alumno se hizo cargo del mismo. Las agresiones físicas que llegaron a ser expuestas quedaron predominantemente en el anonimato del grupo o por fuera del mismo, mencionando a un compañero ausente. Relataron hechos que se suceden a diario en la escuela, pero de los cuales nadie se hizo cargo.

En resumen, las expresiones espontáneas que los alumnos han ido dando en la dinámica de los GF fueron mostrando un entretrejo de situaciones de convivencia cotidiana que consistía en encuentros y desencuentros, situaciones donde mayormente no quedaba suficientemente clara la distinción entre broma y agresión, y donde determinados subgrupos compartían códigos en común dejando afuera a otros.

Cuadro de categorías y códigos extraídos a partir del material obtenido en los GF con el aporte del software Atlas Ti

Luego de un exhaustivo análisis y profundización de los textos obtenidos, se llegó a inferir la presencia de cinco categorías básicas, las cuales a su vez, contienen diferentes tipos de códigos. Estos primeros lineamientos fueron obtenidos articulando los materiales bibliográficos utilizados y las verbalizaciones extraídas de los cuatro GF. Con el aporte del programa Atlas TI se llegaron a agrupar y extraer expresiones coincidentes y disidentes con respecto a las categorías mencionadas.

A los fines de facilitar su observación global, se proponen cinco gráficos que acuñan los códigos correspondientes a las siguientes categorías:

CATEGORÍAS	CÓDIGOS
<p>I. Tipo de agresión (Forma o modalidad de expresión que asume la agresión)</p>	<p>A FIS. Agresión física. A GEST. Gestual A VERB. Verbal</p> <p>A HACIA OBJ. Agresión hacia objetos A XMEDIO OBJ. Por medio de objetos, robo y lanzamiento de objetos. OC OBJ. Ocultamiento de objetos.</p> <p>A SOC. expresiones agraviantes hacia miembros de familia</p> <p>A DEF L. Agresión en defensa del líder A GEN. Agresión por género</p>

<p>II. Motivos de la agresión (Por qué se realiza el acto o la conducta agresiva)</p>	<p>A IND. XL. Agresión inducida por el líder. A. IMIT. Agresión por imitación. A X PERT. Agresión por pertenencia grupal. A X FID. Agresión por fidelidad al grupo.</p> <p>A X DIF S.C. Agresión por diferencias socioculturales A NAC. Agresión por diferente nacionalidad A PERS. Agresión por rasgos de personalidad. A RAS. F. Agresión por rasgos físicos</p> <p>A DES. Agresión como medio de descarga</p>
<p>III. Reacción ante la agresión (Cómo responde el destinatario a la conducta agresiva)</p>	<p>INDIF. Con indiferencia. VENG. Vengándose. RIS. Riéndose. SIL. Guardando silencio.</p> <p>BUSQ AD. Búsqueda de ayuda en un adulto, autoridad o un hermano</p>
<p>IV. Roles (El papel jugado por cada miembro del grupo en la trama del maltrato)</p>	<p>AG Agresor IDEOL. Ideólogo AGDIDO. Agredido LID. Líder. T. PRO VIOL. Testigos Pro-violentos. T NO VIOL. Testigos no violentos. T SIL ACT. Testigos silenciosos activos. T SIL PAS. Testigos silenciosos pasivos T PRO SOC. Testigos pro-sociales.</p>
<p>V. Clima Contexto escolar – institucional</p>	<p>P C AU. Percepción del clima escolar en el aula. P C COM. En el comedor. P C REC. En los recreos.</p>

Citas de algunas de las expresiones efectuadas por alumnos de los GF con respecto a los códigos descritos anteriormente:

I. Tipo de Agresión

A. Física: “Se pelean mucho, a las piñas, con la mano, con el pie, le hacen la llave”. “Ella te agarra de los pelos, te baja hasta acá”. “Escupir”.

A. Verbal: “La mayoría de los chistes insultan a los demás”. “Los varones cuando se calientan empiezan a putear”. “Les ponemos apodos, “Chanchi”, no le gusta que le digan y lo hacen a propósito”. “Las bromas que me hace ella a mí, me dan dolor”. “Callate vos, quedate tranqui, que te voy a agarrar en el patio, ya te voy a agarrar”.

A. Hacia obj: “Lo peor fue que me insultaron a mi mamá, entonces pateé la puerta y rompí el vidrio”. “Una vez reaccioné mal y rompí el vidrio de arriba”. “Di un portazo y pateé la puerta”. “X revoleó las sillas”.

A. Genero: “Vamos varones contra mujeres”. “Los varones son más unidos, las mujeres discriminan mucho” “Los varones no son ocho, son siete y medio, porque este es una nena”.

II. Motivos de la Agresión

A. Ind. por el líder: “X dice: hacé esto porque sino te pego”. “D... no deja separar para que se sigan peleando”. “Hacé esto y te invito a mi casa, te insiste, dale, hacelo”.

A. X dif sociocult.: “(lo molestan) por la ropa de pobre”.

A. Nacionalidad: “L. fue agredido este año cuando vino a la escuela porque es de otro país, es de Perú”. “Es chino”. “Es bolita”.

A. Pers.: “Es tonta, mala, para que se vaya del colegio”. “Porque se hace el bueno”. “Porque la vieron indefensa”. “Porque era tonta, para que se vaya del colegio. Yo le pegué y se fue, una semana duró”. “Es el nerd”. “Son tímidas”.

A. Rasgos físicos: “Porque es feo”. “Es chiquitito así”. “Porque es muy linda, eso también puede molestar”. “Es gordo”.

A. Descarga: “En ese momento cuando vos peleás no pensás en nada, no te importa nada”.

III. Reacción ante la agresión

Indiferencia: “Yo a veces los trato de ignorar”. “No les doy bola”.

Venganza: “Se hace pasar por amiga para que las otras se peleen mal”.

Busq. ayuda: “Nosotros cuando tenemos algún inconveniente, vamos y hablamos con la directora o las maestras”.

IV. Roles

Lider/ Ideol: “Te presiona, dale, decile a él, insultalo, para que te echen la culpa a vos”. “Te insiste: dale, hacelo”. “No te juntes con esta chusma, con esta chirusa”:

T. PRO-VIOLENTOS: “No separan a los compañeros cuando se están peleando, no sé si lo hacen a propósito, pero te dicen: No te metas, no te metas”. “D. no deja separar para que se sigan peleando”.

T. Silenc. pasivo: “Hay algunos que la molestan más y otros que miran”.

T. Prosociales: “Le pegaron a X, me quería meter, eran dos contra uno”. “D. me dijo: ponele el pinche a C. Yo le contesté: ¡hacete cargo vos!”.

V. Clima-contexto escolar e institucional

Perc. clima aula: “Queremos competir, queremos ganar, siempre somos así”. “Los varones somos así, cuando perdemos nos calentamos”. “Siempre nos peleamos entre nosotros”. “Acá hay mucha discriminación, le dicen boli, paragua” “El grado no es unido, hay siete grupos”.

Perc. comedor/ recreos: “Se pelearon físicamente y verbalmente en el patio... Eso fue por la pelota...Le decía: ¡te voy a matar, te voy a matar!”.

Expresiones verbales emitidas en los diferentes GF a través de la implementación de los estímulos de las láminas:

Las dos láminas utilizadas focalizaron específicamente situaciones grupales donde existía una determinada escena de maltrato o exclusión (ver anexo). En la primera lámina, se visualiza un grupo de individuos detrás de una figura que se muestra cabizbaja e inmóvil y está pintada de gris, simbolizando un estado de ánimo disfórico, triste. La segunda reproduce una situación en la cual un grupo de compañeros molesta tirándole el pelo a una chica. Uno ejecuta la acción mientras los otros tres celebran, se burlan y ríen ante la escena de maltrato. La víctima expresa indefensión, permaneciendo inmóvil y tratando de evitar dicho maltrato. A diferencia de esta última, en la primera lámina no se observan expresiones de rostros ni distinción de género, lo cual permite mayor amplitud en su interpretación. La situación plantearía aislamiento o enfrentamiento para con quien representa en este caso, la víctima.

Lámina	GF1	GF2	GF3	GF4
1	<p>Lo dejan de lado. Es como M. todas las mujeres juntas y la dejan de lado. Estamos en una esquina y otros en otro grupo. El grado no es unido, y no está dividido en dos grupos, hay siete grupos. L. es de otro país, es boliviano. Es re-molesto La mayoría está con nosotros. Está con nosotros pero le pelea mucho al chino.</p>	<p>Dejan de lado. Para mí está mal, si hizo algo malo, no sé, dejar de lado es muy malo, los demás lo impulsaron a eso. Siempre algo tiene que haber pasado. Es un chico aislado, solo. Tendría que estar unido. Está triste. Yo pensaba que lo venía a buscar porque estaba solo, para hacerse amigo</p>	<p>Lo están discriminando porque es de distinto color, de otra nacionalidad. Como nosotros a L. que vino este año, pero también no dice la verdad. Él también se la buscó. Ellos se creen más porque éste viene de afuera, porque no tiene color la foto y él piensa con mucha tristeza porque lo discriminan los compañeros Sentirá bronca. Está como solo, siente angustia.</p>	<p>Hay soledad, tristeza. Un chico que lo dejan de lado. Como L. El le pega a nenes de tercero. Discriminación, porque es de otro país. Porque es feo. Se siente mal porque no tiene amigos. Se siente sola. Esos amarillos son asiáticos</p>
2	<p>Esta chica se debe sentir remal. No pasa tanto con los varones. Los varones son más unidos, las mujeres discriminan mucho.</p>	<p>Acá hay violencia Le están tirando el pelo, no me gustaría estar en su lugar. Está aturdida, no le gusta que le hagan eso. Está mal, si no les hizo nada. Molestan para llamar la atención. Se ríen. Hay chicos que no pueden estar bien sin llamar la atención. Quiere demostrar que él es más que ella. Nos tenemos que tratar mejor y dejar de insultar a la madre. Pasa y la molesta, o "Gordo" le dice. T. se calienta, la trata mal. l. tiene problemas con todos.</p>	<p>A quién no le pasó! Acá la están molestando agrediendo verbalmente y físicamente. Y ella también siente bronca. Ella siente angustia porque le están haciendo eso, debe pensar por qué se lo están haciendo eso. Espera que la vean igual que al resto, que la integren al grupo con esas personas no se puede hablar, tenés que ser igual que ellos o callarte la boca. A mí me hicieron lo mismo en 1er, 2do hasta 4to grado. A mí no me importaba porque yo sabía que las amigas vienen y van.</p>	<p>La cargan. Alguien que le están pegando. Que la están molestando y no le gusta. Porque no les agrada. Le da ganas de llorar. Va a ir a la profesora a quejarse. (El grupo): Creen que es divertido. Porque no les agrada, dicen -¡Qué divertido! ¡Vamos a joder a esta! (Le agreden): Porque es buena persona... para que se vaya... Les molesta su presencia. Nosotros una vez hicimos eso a una compañera. Porque era una tonta, era mala. Para que se vaya del colegio. Porque es muy linda.</p>

Como se puede observar, cada GF ha tenido similitudes y diferencias con respecto a las respuestas emitidas a través de las mismas láminas. Las diferentes posturas han estado enmarcadas, en particular, en cuanto al señalamiento de algunos de sus compañeros en dichos escenarios presentados, en sentimientos ambivalentes y hasta contrapuestos de acuerdo con quien se identificaban, con la utilización de argumentos y contra-argumentos, así como con cierto grado de empatía para con el hostigado.

La conformación de cada GF, sumado a las variables intervinientes referidas al espacio físico utilizado y la incidencia de la coordinación, son aspectos que pudieron haber influenciado en la variabilidad de respuestas.

De los ejemplos citados anteriormente, solo una de las alumnas interpretó la escena de manera pro-activa. El resto de los alumnos reivindicaron la discriminación y la agresión para con el diferente.

Los 4 grupos se refirieron a determinados alumnos que, por ser de otra nacionalidad y por sus características de personalidad, serían causantes de situaciones del malestar grupal.

Se podría señalar cómo en el GF1 la primera lámina promueve asociaciones de problemáticas del propio grupo, mientras que en la segunda de ellas, las acotaciones han sido escasas y generales, a diferencia de los demás GF.

Al acatar la orden del líder, ciertos testigos pasan de ser pasivos a participar activamente de la agresión física contra un alumno.

En el GF2, grupo que ha sido más reflexivo, con buen intercambio de ideas, en sus descripciones mostraron mayor empatía para con el alumno agredido/excluido que se ve en ambas láminas. Denotaron preocupación y voluntad o intención de mejorar el modo de establecer vínculos entre ellos, dejando de utilizar el insulto en forma agravante. Habría así un reconocimiento del acto agresivo así como un intento de cambio.

También en el GF3 se observó mayor implicancia, asociando a determinados compañeros de clase como aquellos que padecen del maltrato. Sin embargo, dichos actos violentos terminaron siendo justificados al tomar rasgos del hostigado que ellos consideraban provocativos de dichos escenarios.

Diferente actitud adoptaron en la segunda lámina, la cual pareciera haberles provocado mayor empatía para con el hostigado. Habrían cambiado de posición, remarcando cuánto estaría afectándole el padecimiento del maltrato por parte del grupo. Como lo describió D. Olweus, el acoso se da sin motivo, no hay una provocación por parte de la víctima, por eso el hostigado se angustia y se pregunta: ¿Por qué me agreden? Este grupo, al igual que la gran mayoría de los alumnos, no ha visto al docente como una instancia a quien recurrir ante el acoso.

Por último, el GF4, grupo que se caracterizó por mayor escasez de diálogo y apertura durante el inicio de los GF, con la implementación de estas dos láminas se logró promover la expresión del monto de agresión, discriminación y estereo-

tipos contenidos originariamente. Surgió así un motivo de exclusión diferente: el agredido tiene un atributo que el agresor no posee y desea para sí.

Aparecieron manifestaciones emocionales, algunas identificándose con el hostigado, otras con el hostigador, poseedor del poder ante el grupo. En las verbalizaciones expuestas pudo vislumbrarse más claramente el papel de los testigos dentro de la escena de maltrato. Un último ítem a resaltar aquí es la diversidad de posturas ante una misma situación conflictiva. Mientras algunos justificaban su actitud hostil, otros se identificaban con el hostigado, planteándose cómo podría estar sintiéndose en dichos momentos.

Consideraciones a partir del análisis de las respuestas obtenidas por medio de los cuestionarios individuales

Este cuestionario ha sido utilizado en el cierre de la experiencia grupal, posibilitando la observación de todo el recorrido y el proceso grupal que han ido atravesando los alumnos participantes de la investigación, así como el aprendizaje obtenido luego dicha experiencia.

Las cinco preguntas propuestas han sido creadas con objetivos específicos que son explicitados a continuación. Su diseño buscó partir de lo general a lo particular de nuestra temática central. Ello permitió una exploración gradual sobre nuestro objeto de estudio. Por tal motivo, las preguntas específicas que refieren al maltrato entre pares han sido ubicadas en último término.

Las tres primeras preguntas apuntaron a poder observar cómo los alumnos perciben y cómo piensan los acontecimientos escolares cotidianos, en aras de visualizar su particular manera de interpretar dichas situaciones.

Con el fin de dejar más en claro los objetivos específicos de las tres primeras preguntas generales, se las cita a continuación sumándoles las pertinentes aclaraciones:

- ¿Qué pensás que es lo mejor que te pasó este año? ¿Y lo peor? (Focaliza en la capacidad de registro de las propias percepciones sobre la realidad que se hallaban transitando)
- ¿En qué momentos sentís que las cosas te van bien, y en qué momentos que te van mal? (Hace referencia a la percepción de autosatisfacción, y la auto-evaluación del éxito-fracaso, entre otros)
- Se dice mucho que los chicos de hoy en día "hacen lo que quieren, que tienen más libertad" ¿Qué opinas de esta frase? (Tiene como objetivo revisar la capacidad discriminatoria, la conciencia moral, apuntando a cómo ellos podrían luego adecuarse y acatar las normativas básicas de convivencia)

Aclarado estos puntos, y solo a modo de ejemplificación, citaremos las siguientes respuestas que resultaron ser más significativas.

En relación a la primera pregunta planteada (referida a lo peor y lo mejor), algunas respuestas representativas han sido: "...Justo este año que para mí este año teníamos que pasarla bien, disfrutar y no pelearnos, porque eso nos lleva a una desunión

del grupo". "...Que este es el último año y hay que pasarla bien, porque después no nos vamos a ver más". El tema de la despedida de la escuela primaria y del grupo apareció como reflexión en el cuestionario escrito, no así en el comienzo de la dinámica de los GF. En general se observaron respuestas más reflexivas.

Lo mejor "...Cuando empezaron las clases y volvía a ver a mi mejor amiga". "Lo mejor fue tener amigos o compañeras que capaz le contaba todo lo que pasaba o sentía".

Es sumamente frecuente hallar ambivalencia en la modalidad de vínculos durante el último año de escolaridad primaria. Esto se basa, entre otros motivos, en el atravesamiento del proceso de duelo que deben enfrentar tanto por dejar la escolaridad primaria como por el desprenderse afectivamente de su grupo de pares. Pasarían del odio y la expresión de agresión indiscriminada al amor idílico, y viceversa.

En referencia a lo negativo, muchos han hecho hincapié en lo vincular y en diversos modos de agresividad y maltrato. Algunas de las expresiones más significativas fueron las siguientes: "Lo peor que me pasó fueron las agresiones que hubo en el grado y los insultos". "...Cuando pasó mi cumpleaños, me hicieron una manteadita, me pegaron todos menos algunos". "...Que no pararon de insultarme a mi mamá". "...Que le pusieron unas chinches en el banco a un compañero...". Una alumna había escrito: "Lo peor que me pasó fue que un día me discriminaron y a mi no me gustó. Y lo mejor que me pasó fue que una amiga llamada A, me defendió, y eso a mi me gusta".

En líneas generales podría decirse que "lo peor" ha sido asociado con actos agresivos, mientras que "lo mejor" con experiencias grupales compartidas:

"En algunas cosas, por ejemplo como cuando me peleo con una amiga por algo que hice mal. En los momentos que me va bien son cuando todos estamos en grupo y unidos, como el grado que somos".

Con respecto a la tercera pregunta, referida a la posibilidad de libre elección en los chicos, fue destacable la respuesta de uno de los alumnos, diciendo: "No sé lo que está bien y lo que está mal". Esta respuesta podría dar cuenta, por ejemplo, del porqué de la necesidad de la presencia y contención del adulto que promueva el proceso de discriminación entre sentimientos y actitudes ambivalentes, y favorezca consensos grupales para la normatización de conductas. Ante la pregunta más específica de nuestra investigación, referida a agresión, maltrato y violencia en la escuela (pregunta n° 4) respondieron: "Hay agresiones todos los días entre los que se llevan mal... los maestros solo nos frenan y los padres no se enteran". "Los chicos hacen lo que quieren". "Los profesores a veces intervienen, otras dejan que se maten". "La mayoría de los profesores nunca hacen nada, a veces ni miran".

Muchas han sido las respuestas que expresaban desprotección e impotencia, resaltando el pedido de una participación más activa por parte de los adultos. Desde la mirada del alumno, podría inferirse que la agresividad y violencia están

vinculadas con la escasa presencia e intervención del adulto, y no tanto por los mismos compañeros. La sanción, la nota por cuaderno, el ser enviado a Dirección, terminarían siendo escenarios cotidianos que no llegan a resolver lo que requieren.

Ante la última pregunta (pregunta nº 5), focalizada específicamente en escenas de maltrato y bullying, llamativamente, la gran mayoría afirmó tanto el haber visto o presenciado dicho maltrato -incluso dando nombres de compañeros-, como también el haberlo vivido en carne propia. Estas respuestas solo han aparecido de manera contundente por medio de este cuestionario individual anónimo. No llegó a surgir alumno alguno que se haya identificado como hostigador, aunque sí aparecieron varios testimonios en los cuales se podía inferir su participación en algunos de ellos.

Los interrogantes que surgen a partir de todo este material son: ¿Por qué esta temática no fue mencionada dentro del espacio del GF? Si todos vieron y/o presenciaron dichas escenas ¿Qué actitudes habrían adoptado? Pues, según las expresiones volcadas, aquí terminarían siendo meros espectadores o testigos de los diversos escenarios violentos. Ahora bien, ¿Cada uno de ellos actuaría de igual manera en todos los casos o dependería de su subgrupo o bien de quién fuese la “víctima de turno”? Y por último, ¿Acaso sería este el verdadero reclamo que, insistentemente, los alumnos se encuentran haciéndoles a los adultos responsables, es definitiva, la falta de presencia e intervención efectiva?

DISCUSIÓN

Con relación a los interrogantes planteados inicialmente, habiendo desarrollado y analizado los aspectos centrales de esta experiencia, se han llegado a inferir algunos puntos claves en materia de la problemática del maltrato entre pares. Tomando como eje las preguntas iniciales que motivaron la escritura de este artículo, señalaríamos lo siguiente:

¿Qué consideran los niños como conducta violenta? Habría discrepancia en cuanto a la interpretación entre lo que comúnmente se denomina broma, y algo que puede llegar a herir, molestar, perturbar, agredir, intimidar, dejar en falta a un compañero. Ello conduciría a dificultoso que es la intervención y puesta de límites.

Los alumnos fueron críticos a la hora de demarcar modos de cuidado e intervención provenientes del docente. La falta de límites claros y precisos, de normas a las cuales atenerse, fueron reclamos que surgieron en los diferentes grupos. Por un lado clamaban poder tener mayor libertad y libre decisión, mientras que al mismo tiempo denunciaban tener sensación de descuido y desprotección por parte de los adultos.

¿Cuál es la percepción del acoso y maltrato entre los alumnos? ¿Cómo lo juzgan? ¿Qué significados y alcances le atribuyen?

En líneas generales, los alumnos no mostraron dificultad alguna en expresar situaciones conflictivas en presencia del coordinador y del observador del grupo. Por

momentos se plantearon discusiones internas, muchas de ellas alejadas del acceso del coordinador pues referían a situaciones que no eran explicitadas abiertamente.

Las diferencias en las expresiones o actitudes de los alumnos de cada GF estarían vinculadas con la influencia de variables contextuales presentes en dicho estudio de campo. Resultó llamativo que ninguno de los participantes se haya visto identificado con el rol de “agresor”, salvo un momento en el cual un alumno dijo haber hecho lo posible para que otro alumno se vaya se fuera de la escuela.

Cuando alguna de las situaciones que desplegaban, eran personalizadas citando a alguno de sus compañeros, otro compañero o hasta el mismo protagonista de la escena justificaba su accionar quedando exento de responsabilidad. Mayormente todos los participantes describieron hechos de maltrato y violencia, llegaban a asociar al hostigado con alguno de sus compañeros, pero las posiciones que adoptaban ante ello eran principalmente de testigos pasivos. Incluso justificaron en uno de los grupos la violencia ejercida hacia un compañero, como que recibía lo que merecía, dado que el compañero agredido según la percepción de estos alumnos, provocaba dicha agresión y esta era un accionar “correcto y merecido”.

En sus verbalizaciones dejaron en evidencia la percepción de actos de violencia, aunque fueron muy pocos los que manifestaron preocupación o alguna propuesta de cambio de actitud (ser pro-activos y no pasivos).

En verdad, solo en la última parte del trabajo de los GF pudo vislumbrarse con mayor claridad y precisión el rol de los espectadores o testigos dentro de las escenas de maltrato entre pares. Las diferentes expresiones espontáneas fueron revelando el silencio y ocultamiento ante situaciones de maltrato que son de conocimiento general de todo el grupo. Podría decirse que “todos saben pero al mismo tiempo callan”. Como señala Villalta Páucar¹⁰ (2007): “El grupo cumple el rol de auditorio activo para modular la expresión de la violencia”.

En todo momento, y por medio de los diferentes instrumentos utilizados, las expresiones verbales y gestuales han ido revelando altos niveles de expresiones y acciones discriminatorias, demarcando subgrupos con sus propias preferencias y rechazos ante algunos compañeros. Este fenómeno resulta destacable en relación al grupo estudiado. Debe tenerse presente que el establecimiento educativo en el cual se efectuó la investigación, tiene un predominio de población de procedencia extranjera.

Las actitudes discriminatorias denotan intolerancia y la no aceptación del diferente. Se infirió así, la presencia de un predominio de violencia verbal y actitudinal por sobre la violencia física, especialmente dentro de las mujeres. La discriminación por nacionalidad, rasgos de personalidad, procedencia, etc. conllevaron a conductas de maltrato y exclusión. Las agresiones físicas estuvieron disfrazadas como bromas, o bien, como respuestas ante una agresión recibida anteriormente, es decir, como venganza.

CONCLUSIONES

Con relación a los objetivos planteados inicialmente para este trabajo podemos concluir:

1. Las expresiones verbales que los alumnos han ido dando en la dinámica de los GF fueron mostrando un entretreído de situaciones de convivencia cotidianas que consistían en encuentros y desencuentros, situaciones donde mayormente no quedaba suficientemente clara la distinción entre broma y agresión, y donde el rol de testigo ha sido preponderante en los distintos escenarios planteados.

Así como se ha visto reflejada la diferencia existente en cuanto a la percepción de una situación dada, resaltándose que, mientras que para un docente ciertas conductas de los alumnos podrían ser consideradas un acto violento, para el alumno, en cambio, bien podría ser interpretado como una “simple broma”, del mismo modo cuando un alumno vivenciara una situación como dañina, bien podría resultar irrelevante a la mirada del docente. Esta primera diferencia de criterio se consideraría uno de los factores coadyuvantes implicados en la dificultad tanto para alcanzar una resolución efectiva del conflicto como para implementar una norma de convivencia consensuada. Siguiendo este planteo, podría comprenderse mejor por qué el fenómeno del bullying presentaría tanta dificultad a la hora de ser detectado desde la mirada del adulto, cuando el mismo ya se encuentra instalado dentro del ámbito escolar.

2. Las formas que adquiere la intimidación entre pares han sido muy diversas, por ello resultará más apropiado hablar de “entramado de la violencia”. Hay una multiplicidad de factores que se anudan entre sí. Los diferentes momentos que se han ido proponiendo a través de la implementación multi-técnica evidenciaron un proceso que fue siendo construido en cada uno de los GF, resultando ser el cuestionario individual el que facilitó con mayor precisión, la expresión de las distintas miradas acerca del maltrato entre pares. Puede afirmarse que estos alumnos tienen clara percepción de los hechos y conductas de maltrato y violencia; sin embargo, no logran encausar la problemática en un camino resolutivo favorable. Las situaciones están dadas frecuentemente, muchos alumnos son parte de todo ello, aunque solo parecería ser tomado como “algo” que debe transitarse y enfrentarse como un hecho más dentro del ámbito escolar. Han sido muy pocos los que, con una posición más comprometida, enfatizaban en que deberían hallarse soluciones más efectivas. Si bien la mayoría coincidía en la escasa implicación del adulto, algunos llegaron a resaltar que sería importante mantener mayor respeto y diálogo entre pares.
3. El material recabado ha sido vasto y complejo. Si bien aún quedan aristas para seguir profundizando, se podría hipotetizar que en la escuela donde se llevó a cabo esta experiencia, hay un alto predominio de niveles de agresión y maltrato entre pares, los cuales frecuentemente aparecen minimizados por ser “moneda corriente” en la convivencia diaria. Como modos conductuales, se llegó a observar que las mujeres tienden más a conductas de exclusión, aislamiento y al uso del maltrato verbal, mientras que en los varones predominó el uso de la violencia física. Esta generalización no implica que las mujeres no utilicen también la violencia física, aunque parecen hacerlo en menor grado. Por último, prácticamente la gran mayoría de las respuestas y comentarios que

los alumnos han ido realizando durante toda esta experiencia, señalaron su implicación como testigos –predominantemente pasivos– más que como promotores de los actos de maltrato. A grandes rasgos diríamos que un alto porcentaje de ellos coparticiparon de hechos de maltrato, un menor porcentaje ocuparon el lugar de víctimas, y un bajo porcentaje, en testigos pro-activos. Podría decirse que “todos saben”, aunque son muy pocos los que promoverían un cambio de posición ante dichos actos de agresión y maltrato.

El trabajo abordado hasta este momento ha permitido introducir una serie de observables que hacen a cómo diferentes actores que confluyen dentro del contexto escolar, perciben los conceptos de maltrato entre pares. Los docentes, los padres y los mismos alumnos podrían presentar diferencias de criterios en el momento de categorizar lo que implica agresión, maltrato y violencia dentro del contexto escolar.

A partir de estos hallazgos se vuelve comprensible la dificultad en el abordaje de esta compleja problemática de límites borrosos y el fracaso de muchos planes y programas de prevención para erradicar el fenómeno del bullying. Para tal fin, creemos necesario tomar en cuenta la construcción de significados originados en las subjetividades de los actores involucrados y su peculiar interacción con los contextos escolares en los que se desarrolla la convivencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avilés Martínez, M. & Morena, C. (2005). “Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI”. *Anales de Psicología*, 21, N.º 1, 27-41.
- Bleichmar, S. (2008). “Violencia social- Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades (Escritos, conferencias, interrogantes)”. Colección Conjunciones. Buenos Aires. Noveduc.
- Carrasco, M. González Calderón, M. (2006) “Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos”. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=VOLUMEN&revista_busqueda=5483&clave_busqueda=4
- Fernández, I. (2011) “Prevención de la violencia y resolución de conflictos”, 7º edición, Madrid, Narcea ediciones.
- Freud, S. (1930/ 1929), *El malestar en la cultura*. 1984, Buenos Aires & Madrid, Amorrortu editores.
- Harris, S. & Garth, F. Petrie (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*, Barcelona. Paidós Educador.
- Isla, A. (2008), “La violencia y sus formas”, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación. Buenos Aires.
- Kowalski, R., Limber, S. & Agatston, P. (2009) *CyberBullying: el acoso escolar en la era digital*, Bilbao: Desclée De Brouwer.

- Lecannelier, F. (2009). "Un proyecto bullying para la detección e intervención de la violencia escolar entre pares en Chile". Universidad del Desarrollo, Unidad de Apego y Salud Mental, Chile, pp.298-300.
- Marradi, A. Archenti, A. & Piovani J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires. Emecé.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*, Segunda edición, Madrid. Morata.
- Piñuel, Cantero y Oñate (2005) "Informe Cisneros VII: "Violencia y Acoso Escolar" En alumnos de Primaria, Eso y Bachiller", Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo, www.acosoescolar.com, Disponible en: <http://www.internenes.com/acoso/docs/ICAM.pdf>
- Rigby, K. (1996). "Bullying in schools: And what to do about it". Disponible en: <http://www.kenrigby.net>
- Silberleib, M & Zysman, M. (2009). "Bullying: Una forma de violencia en el ámbito escolar". En: *El niño como objeto: uso y abuso*. Jornada Anual del Depto. de Niños y Adolescentes "Arminda Aberastury", Buenos Aires. 98-101.
- Souto, M. (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.
- Smith, P. & Brain, P. (2000). "Bullying in Schools: Lessons From Two Decades of Research". *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Tamar, F. (2005). "Maltrato entre escolares (Bullying): Estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar". *Psykhe*, 14, N.º 1, Pontificia Universidad Católica de Chile, 211-225.
- Veccia, T., Cattáneo, B., Calzada, J. & Grisolia, E. (2008). "El maltrato entre pares en contextos escolares: la mirada de los docentes y los padres". XII Congreso Nacional de Psicodiagnóstico, Ciudad de La Plata.
- Veccia, T., Calzada, J., Grisolia, E., (2009). "La percepción de la violencia entre pares en contextos escolares: un estudio cualitativo", *Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología UBA, 159-168.
- Villalta Páucar, M. y otros, (2007) "Pasado a llevar. La violencia en la educación media municipalizada". *Estudios pedagógicos XXXIII*, N°1, 45-62, Universidad Católica del Maule, Escuela de Psicología, Talca, Chile.

ANEXO I

Guión - Preguntas semidirigidas en los Grupos Focales

1. ¿Cómo creen que es la relación entre ustedes?
2. ¿Cómo hacen ustedes para decidir lo que está bien y lo que está mal? ¿Cuál es la diferencia entre una broma y una agresión entre ustedes?
3. ¿Qué hacen cuando algo no les cae bien, cuando una actitud no les gustó?
4. ¿Qué sienten/hacen cuando ven a alguien que no toleran?
5. ¿Sienten que a veces algunos chicos o chicas de la edad de Uds. los presionan para hacer cosas que ustedes no quieren hacer?

ANEXO II



Lámina I



Lámina II

ANEXO III

Guión cuestionario escrito individual y anónimo

1. ¿Qué pensás que es lo peor que te pasó este año? ¿Lo mejor?
2. ¿En qué momentos sentís que las cosas te van bien? ¿En qué momentos que te van mal?
3. Se dice mucho que los chicos de hoy en día “hacen lo que quieren, que tienen más libertad” ¿Qué opinas de esta frase?
4. ¿Pensás que se dan situaciones de maltrato en tu escuela? ¿Entre quiénes? ¿Qué hacen los profesores? ¿Y los padres qué hacen?
5. ¿Viste o escuchaste que algún compañero fuera agredido muchas veces, durante mucho tiempo?

NOTAS

- 1 Carrasco, M. y González Calderón, M., *Acción psicológica*, junio 2006, Vol.. 4, N° 2, pp. 7-38
- 2 Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*, Segunda edición, Madrid. Morata.
- 3 Fernández, I. *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*, 1º edición 1999, 6º edición, pp.22, Madrid, Narcea.
- 4 Bleichmar, S. (2008). *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades* (Escritos, conferencias, interrogantes), pp.13, Colección Conjunciones. Buenos Aires. Noveduc.
- 5 Veccia, T., Cattáneo, B., Calzada, J. & Grisolia, E. (2008). Op.cit.
- 6 Proyecto de investigación: "Maltrato entre iguales como expresión de la violencia interpersonal. Construcción de un instrumento para evaluar su incidencia en contextos escolares" (Proyecto 2006-2009/P804)
- 7 (Autores), (2009). "La percepción de la violencia entre pares en contextos escolares: un estudio cualitativo", En XV Anuario de Investigaciones Tomo I. pp. 159-168. Facultad de Psicología. UBA
- 8 Veccia, T., Cattáneo, B., Calzada, J. & Grisolia, E. (2008). El maltrato entre pares en contextos escolares: la mirada de los docentes y los padres. XII Congreso Nacional de Psicodiagnóstico, Ciudad de La Plata.
- 9 Según MORGAN, D.L. (1997). "Focus Group as Qualitative Research. Qualitative Research Methods Series" Volumen 16, pág. 37, Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Citado en "Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales" by María J. Mayan, Alberta, Canadá, traducción de Cesar A. Cisneros, Puebla, México, 2001.
- 10 Villalta Páucar, M. y otros, (2007) "Pasado a llevar" La violencia en la educación media municipalizada. Estudios pedagógicos XXXIII, N°1, pp.45-62, Universidad Católica del Maule, Escuela de Psicología, San Miguel 3605, Talca, Chile.