

O ponto de vista do bullying do ponto de vista do professor

La visión acerca del bullying desde la mirada del docenteⁱ

Leonor M. Cantera Espinosa
Alicia Pérez-Tarrés

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)
Barcelona-Espanha

Marisa Vázquez Martínez

Universitat Abat Oliba (CEU)
Barcelona-Espanha

Resumo

Este estudo, enquadrado em uma pesquisa de tipo internacional, tem como objetivo analisar a visão que tinham sobre o *bullying* em um grupo de professores em uma escola secundária pública de uma escola inclusiva em Barcelona, Espanha. Foi utilizada uma metodologia qualitativa; onde o desenho descritivo-explicativo permitiu visualizar e analisar os significados subjetivos sobre o problema dos 7 professores e de um professor participante. Os resultados mostraram a aparente dificuldade dos professores em detectar o problema e a falta de habilidades para lidar com ele. Sugere-se criar políticas de ação que permitam uma estrutura de prevenção que facilite o treinamento e a gestão do problema no contexto escolar e, portanto, além dele.

Palavras-chave: *Bullying*; Professor; Níveis de ação.

Resumen

Este estudio, enmarcado en una investigación de tipo internacional, tiene como objetivo analizar la visión acerca del *bullying* que poseía un grupo de docentes de enseñanza pública secundaria, en una escuela inclusiva en Barcelona, España. Se utilizó una metodología de corte cualitativo, donde el diseño descriptivo y exploratorio permitió percibir y analizar los significados subjetivos acerca de la problemática presentada por 7 profesoras y un profesor participante. Los resultados arrojaron la aparente dificultad de los y las docentes para poder detectar la problemática y la carencia de habilidades para lidiar con ella. Se sugiere crear políticas de acción que permitan contar con referencias de prevención que faciliten la formación y manejo de la problemática, en el contexto escolar y en otros ámbitos.

Palabras Claves: *Bullying*; Docente; Niveles de Actuación.

Introducción

Numerosos estudios advierten sobre diferentes tipos de maltratos instaurados en nuestra sociedad; uno de ellos es el *bullying* o acoso escolar. Este artículo, enmarcado en una investigación de tipo internacional, titulada Violencia Escolar: discriminación, *bullying* y responsabilidad, presenta las reflexiones realizadas a partir de datos obtenidos en Barcelona, España. Para entender y solucionar problemáticas sociales, como señalan autores y autoras como (SANZ, 2016), se deben considerar básicamente tres niveles: social-contextual, relacional, y personal. El artículo fue desarrollado considerando estos tres ejes. Inicialmente explicaremos el significado de cada uno de ellos. Además, incluiremos las contribuciones sobre las formas de violencia escolar, presentadas por José Leon Crochík, con el objetivo de presentar de manera concreta lo que piensa el profesorado, que participó de esta investigación, sobre el *bullying*.

Para poder entender por qué un ser humano, aún a temprana edad, es capaz de agredir a otro, es necesario conocer y comprender la estructura social que sustenta las formas de relaciones sociales; no hacerlo, nos colocaría en un plano estrecho de observación y entendimiento, en detrimento del escenario total. Además, seríamos cómplices de la ocultación de desigualdades.

Vivimos es una sociedad patriarcal, que asienta sus bases en las diferencias, resaltando y justificando las desigualdades, determinando lo bueno y lo malo. La estructura social hegemónica favorece las desigualdades sociales naturalizándolas y normalizándolas, de tal manera que es difícil percibirla, nombrarla y combatirla. Como señalan DA SILVA et al. (2021), “Não é demasiado afirmar que a nossa história civilizatória é também uma história de violências e na contemporaneidade ela tornou-se mais fria, asséptica e planejada” (p.171).

A violência social, que nos acompanha desde o início de nossa história, para prosseguir em sua existência, precisa se apresentar de formas diversas; assim como os vírus provenientes de mutações, são oriundas de uma mesma fonte – a ânsia de destruição -, e atacam de diferentes direções. Assim, os xingamentos, agressões físicas, apelidos, discriminação contra os que mais se destacam da norma, a insensibilidade com o sofrimento alheio, são visíveis nas diversas instituições sociais e, dentre elas, na escola. (CROCHÍCK; ÁVILA DE LIMA DIAS, 2021, p.1).

Autores como BARRERO CUELLAR (2015) y MACEDO y DE OLIVEIRA (2020) también contribuyen con la atención histórica que despierta este comportamiento. Como señala Johan Galtung - sociólogo y matemático, fundador de los estudios por la paz y la resolución de conflictos - existe una violencia visible en nuestra sociedad que, como los grandes icebergs,

contiene una parte imperceptible pero peligrosa que puede provocar enormes desastres, como fue el caso del Titanic. Esa parte no visible, pero necesaria para que la visible se muestre a flote, es la violencia cultural y estructural. La violencia directa y/o visible se manifiesta a través de los comportamientos. No obstante, las negaciones de las necesidades, las actitudes, los prejuicios, los estereotipos, las creencias entre otras, hacen posible que la parte visible se muestre bajo el velo de la naturalidad y normalidad de las actitudes.

La violencia cultural, según Galtung (1990) es cualquier aspecto de la cultura utilizada para legitimar la violencia, en forma directa o estructural. La violencia simbólica, con la que contribuye Bourdieu, se encuentra inmersa en la cultura y es estructural, legitimando y justificando las acciones de ambas.

Nuestra sociedad, como señala Cantera (2019), es un patriarcado donde habita la violencia y utiliza mecanismos como la exclusión, para marginar grupos en relación con otros. Se utiliza el imaginario del miedo para lograr la paralización y las barreras epistemológicas e ideológicas (como la normalización y la naturalización) para ocultar el prejuicio y dificultar la problematización. La violencia estructural es utilizada como forma de control y la confluencia de las estructuras se encargan de hacer más vulnerables aquellos que ya sufren la discriminación y desigualdad social.

Cuando se desvaloriza, ignora, desprecia, culpa, humilla y anula, se utiliza un lenguaje despreciativo, entre otras actitudes, se está manteniendo la violencia estructural. Todas y cada una de estas acciones ocultan el abuso, la desigualdad y estimula el daño que puede ser causado a otra persona. Todas las estructuras sociales, tanto las físicas como las organizativas, que no permiten la satisfacción de las necesidades sociales y favorecen una parte en detrimento de otra, crean grandes problemas en las sociedades; estos se presentan como conflictos, cuando en realidad se trata de violencia. Cuando esto no es claramente visible y entendido, se impide el desarrollo pleno de la persona y se atenta contra los derechos fundamentales de los seres humanos. Como señala Galtung, en el centro de esta cuestión se encuentra la explotación.

Por otro lado, la violencia simbólica utiliza patrones estereotipados, mensajes, los prejuicios, los valores dominantes, los signos, entre otros, para transmitir y reproducir la dominación, la desigualdad y la discriminación. De esta manera la violencia se naturaliza y normaliza, ocultando las desigualdades y la subordinación. Es una violencia difícil de distinguir

y percibir; ella se encuentra en lo cotidiano y en la sociedad como un todo, contribuyendo para su permanencia, incluso sin percatarse. La violencia requiere una problematización constante para poder desmantelarla.

Niveles de atención

Autoras como Fina Sanz y Leonor M. Cantera señalan la importancia de actuar en tres niveles para comprender y enfrentar una problemática social; estos son: nivel social, el nivel relacional y el nivel personal y/o individual.

El nivel social se refiere: a las reglas y formas determinadas de actuar que cada sociedad tiene; a las estructuras que le dan soporte; y, a la implicación que tiene la responsabilidad de acatar lo establecido. El análisis crítico, muestra el lugar que ocupamos y la implicación, responsabilidad e impacto de una problemática social, en las vidas de quienes hacen parte de la sociedad. Las estructuras sociales que la forman, fieles a la cultura dominante, establecen y favorecen, estereotipos, prejuicios y desigualdades (con simbologías que las justifican) y presentan la relevancia de nosotros/as y ellos/as. Es decir, entre los merecedores/as y los no merecedores/as de poder disfrutar de privilegios y derechos determinados para cada sociedad.

El nivel relacional presenta las formas de acercamiento y escucha en las relaciones interpersonales; pone en evidencia y se enfoca en la atención de cómo cada individuo se coloca en relación con el otro/a. En este análisis, surgen las relaciones de poder establecidas en el nivel social que se pretenden perpetuar; y, por tanto, reproducir lo establecido. En este nivel se manifiestan las diferencias y desigualdades previamente establecidas en el nivel social.

El nivel personal y/o individual se refiere a la singularidad de cada ser humano; contiene creencias, valores, mandatos, entre otros, que son vividos como propios y que, sin embargo, son formas de interiorización de lo establecido hegemónicamente.

Otro aspecto que aporta más luz en el entendimiento, de cómo los niveles previamente explicados se interrelacionan entre sí, es la interseccionalidad. Este concepto aportado por Kimberlé Crenshaw señala y muestra claramente cómo la intersección de diferentes realidades favorece y aumenta determinadas desigualdades; además, destaca la importancia de considerar la diversidad interna de los grupos sociales, evitando verlos simplemente como homogéneos. Por ejemplo, no podemos decir que las mujeres, los

hombres y los/las estudiantes, en el grupo social de seres humanos, deben de ser entendidos como homogéneos y mucho menos disfrutar de los mismos privilegios y lugar social. Patricia Hill Collins afirma que, cuando señalamos la interseccionalidad como estructura de opresión, también nos referimos a los privilegios de algunos en detrimento de otros. Esta autora señala que, a través del término *matrix of domination*, en determinado momento y organización social, se origina y desarrolla la opresión.

In the United States, such domination has occurred through schools, housing, employment, government, and other social institutions that regulate the actual patterns of intersecting oppressions that Black women encounter. Just as intersecting oppressions take on historically specific forms that change in response to human actions—racial segregation persists, but not in the forms that it took in prior historical eras—so the shape of domination itself changes.

As the particular form assumed by intersecting oppressions in one social location, any matrix of domination can be seen as an historically specific organization of power in which social groups are embedded and which they aim to influence (COLLINS, 2000, p.228).

Prejuicio y acoso entre iguales

Es importante retomar la complejidad del acoso entre iguales, conocido en una dimensión internacional como “*bullying*”, para poder entender de qué manera el prejuicio se presenta como un desencadenante de la violencia, dirigida hacia otros/as de manera totalmente irracional; además, propone diferenciarlo del *bullying*, destacando sus peculiaridades. La relevancia de la diferencia - como señala CROCHICK y ÁVILA DE LIMA DIAS (2021) - al referirse al *bullying*, está en el prejuicio:

Ainda que essas agressões possam ser dirigidas a alvos oriundos de minorias sociais e, dessa maneira, aproximar-se do preconceito, os motivos presentes em ambos podem ser distintos: no caso do bullying, a necessidade de destruição aparece de forma quase ‘pura’: um riso, um ódio, que parece não ter nenhum controle; já o preconceito, pode se manifestar também sutilmente, mas mesmo quando é claramente perceptível, pode ter uma justificativa, uma ‘desculpa’: o preconceituoso precisa dela para se convencer que sua violência tem origem compreensível. Se o bullying é definido como uma ação, o preconceito é uma atitude, cuja ação correspondente é a discriminação, e os alvos desse último são mais bem delimitados, provenientes de minorias destacadas culturalmente: negros e negras, LGBTQI+, judeus, nordestinos, imigrantes, pessoas com deficiência; no caso do bullying, parece ser indiferente o que o alvo possa representar para o autor da violência. A discriminação provinda do preconceito pode se desdobrar em marginalização e segregação, em ambos os casos, o alvo não é destruído, mas colocado à margem ou fora do grupo; no bullying, ele deve ser psicologicamente destruído e fisicamente agredido; não casualmente, os massacres ocorridos em escolas trazem como alguns de seus autores os que sofreram essa forma de violência, como tentativa imaginária de reparar a dor sofrida (CROCHICK; ÁVILA DE LIMA DIAS, 2021, p. 2-3).

Distintos autores/as vienen definiendo el acoso entre iguales o *bullying* desde finales de la década de los años 70, especialmente Olweus (2004), quien puso el énfasis de la

continuidad en el tiempo de las conductas hostigadoras y violentas. Estas conductas, en distintos contextos, se dan de igual para igual entre un individuo y otro, o entre un grupo hacia un individuo. Para Lobato y Rodrigues (2018), el *bullying* puede darse “em inúmeros contextos, como ambientes de trabalho, presídios, condomínios residenciais e outros espaços que sejam permeados por relações interpessoais” (p.3).

Sin embargo, el término *bullying* se utiliza de manera habitual dentro de contextos educativos, bien sean de educación infantil, primaria, secundaria e incluso en la educación superior, así como en contextos profesionales. Por lo tanto, el acoso entre iguales (o *bullying*) dentro del ámbito educativo, se refiere a una serie de comportamientos que no son puntuales, sino que forman parte de un proceso de maltrato

que se caracteriza por la continuidad en el tiempo, de actuaciones y medios intencionados, que cobran formas de hostigamiento, amenazas, vejaciones, agresiones físicas, psicológicas, sexuales, entre otras formas, de un alumno/a o grupo de alumnos/as contra otro u otra alumno/a, produciendo en el o la acosado/a desestabilidad con la intención de someterle, apocarle, asustarle e ir contra su dignidad (CANTERA, VÁZQUEZ y PÉREZ- TARRÉS, 2021.p.7).

La razón que lleva a quienes ejercen la violencia, bien sea una persona o un grupo de personas, es difícil de delimitar. En un estudio llevado a cabo por Crochik (2019) se indagó la posible relación entre narcisismo, prejuicio y *bullying*. Es interesante destacar que el objetivo del estudio era establecer una posible relación entre prejuicio y *bullying*, ya que los resultados ayudan a poner el foco de atención en los matices que pueden escaparse al momento de nombrar, entender y dar posibles soluciones.

Entendemos el prejuicio como una opinión, generalmente negativa, que se tiene hacia una persona o grupo de personas. Por lo general, estas opiniones negativas son fruto de un imaginario social que asigna a determinados grupos o personas una serie de atributos. Para Crochik, el prejuicio es una actitud no esperada para quien la ejerce ni para quien la sufre; la discriminación “es la acción correspondiente al prejuicio” (CROCHIK, 2015, p.31), que no necesariamente debe suceder cuando existe el prejuicio. Podemos tener determinados prejuicios frente a un colectivo; por ejemplo, el colectivo gitano, pero no por ello discriminarlo (MONTES, 2008). Es habitual (no justificado) que en la escuela se desarrollen comportamientos discriminatorios hacia estudiantes que tienen algún tipo de motricidad o capacidad “No normativa”; por ejemplo: obesos/as o algo tan común como el utilizar anteojos. Estas discriminaciones, totalmente injustificables, generan en quien la sufre la

exclusión del grupo, siendo esta determinante en un momento del desarrollo personal tan importante como lo es la infancia y la adolescencia.

El prejuicio presente en la escuela como institución afecta a toda la comunidad. CANTERA, VÁZQUEZ y PÉREZ-TARRÉS (2021) describen las tipologías y características de los actores y actrices del escenario de acoso escolar. Las autoras ilustran cómo determinados comportamientos, por ejemplo: los empujones, la pasividad y el silencio, propician el miedo, la indefensión y el aislamiento, entre otros.

Todos y cada uno de estos comportamientos, que se dan dentro de la escuela, deben ser sometidos a una reflexión crítica, como señalan Da Silva et al.

A escola, como uma dessas instituições, reproduz o caráter opressor da cultura, reforçando elementos racionais ideológicos e estabelecendo regras de mérito, práticas de padronização e classificação avaliativa. Além disso, a violência se apresenta na escola como reflexo dos determinantes sociais propensos à barbárie e também como produto das relações tensas no âmbito da própria escola: a violência institucional. Além dos rituais organizacionais e burocráticos internos, é válido ressaltar a dupla hierarquia descrita por Adorno (1995, p. 111), que contribui para ratificar atitudes preconceituosas na escola: “a hierarquia social, conforme o intelecto, o desempenho, as notas e a hierarquia não oficial, em que a força física, o ‘ser homem’ e todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel” (DA SILVA et al., 2021, p.172).

De lo expuesto anteriormente, pasaremos a presentar la metodología utilizada y los resultados obtenidos del profesorado que participó en la investigación.

Metodología

El estudio que presentamos está enmarcado dentro del proyecto de investigación Violência escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade liderado por la Universidad de São Paulo y ha sido financiado por el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) del gobierno de Brasil. Este proyecto, de tipo internacional, tiene como objetivo general investigar la violencia escolar y la inclusión educativa. Sin embargo, a continuación, no se presentarán los objetivos específicos y los resultados totales de dicho proyecto; más bien, se hará referencia a los resultados encontrados en el escenario de la provincia de Barcelona, Cataluña, España, durante el año 2019.

En este artículo, el objetivo general fue analizar la visión acerca del *bullying*, que tiene un grupo de docentes de enseñanza pública secundaria, en una escuela inclusiva en Barcelona, España. Los objetivos específicos fueron: a) Examinar el conocimiento en relación a las creencias de los/las docentes sobre el fenómeno del acoso escolar en el contexto estudiado; b) Hacer visible, a través del relato de profesoras y profesores, la relación de la

violencia escolar con las consecuencias sobre las víctimas y las personas agresoras y, también las causas del acoso escolar; y, c) Mostrar, a través de la información proporcionada por los/las docentes, las acciones necesarias para hacer frente al *bullying*.

Diseño

Esta investigación fue desarrollada con base en la metodología cualitativa. Se trata de un diseño descriptivo y exploratorio. La propuesta es, en consonancia con los objetivos, explicar y comprender los significados subjetivos que las personas participantes atribuyen al problema de la violencia escolar en el medio en que conviven.

Procedimiento

La realización de este estudio pasó por varias etapas. En la primera, se adecuó la herramienta de análisis (cuestionario) a las características de la población que iba a ser analizada, considerando que el cuestionario había sido diseñado para ser administrado en Brasil y estaba escrito en el idioma portugués. El cuestionario fue adaptado a un formato *online* a través de la plataforma de Google Formularios y traducido al castellano.

En la segunda etapa, se buscaron centros escolares que estuvieran dispuestos e interesados en participar. El primer contacto se estableció mediante llamadas telefónicas y posteriormente se realizó una reunión con la dirección del Centro Escolar, con el equipo docente y con la responsable del Departamento de Orientación. En esa reunión se explicaron los objetivos del proyecto, el cronograma y los instrumentos que serían administrados. Además, se obtuvo en esa misma reunión el consentimiento libre e informado de la persona responsable del centro escolar. Las personas participantes en este estudio contestaron al cuestionario durante el mes de febrero y marzo del 2019, de forma autoadministrada y siguiendo las indicaciones que fueron dadas por las investigadoras. La duración de ese cuestionario fue de aproximadamente 15 minutos.

El análisis de los datos proporcionó diferentes dimensiones, categorías y subcategorías. Estas categorías se verificaron repetidamente mediante la relectura de las transcripciones y las discusiones mantenidas con el equipo de investigación. Respetando el anonimato de los/las docentes, fueron asignados, a cada participante, nombres ficticios.

Participantes

La muestra de este estudio fue elegida de forma intencional; esto supone elegir de forma selectiva aquellos/as participantes que garanticen la cantidad (saturación o estado en

el que no existe más información nueva sobre el tema) y calidad (riqueza) de la información (RELINQUE; MORAL; GONZÁLEZ, 2013). El procedimiento de selección de la muestra consistió en una búsqueda de centros educativos que tuviesen interés en participar en nuestro estudio.

Finalmente, en estudio, participaron 7 profesoras y un profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) de un instituto público, en un municipio de la provincia de Barcelona. Sus edades se encontraban entre 32 y 57 años; la media fue de 43 años. En relación con su formación, dos de las personas tenían formación de doctorado, dos personas habían cursado máster y las otras cuatro eran licenciadas. La media, impartiendo docencia en la Enseñanza Secundaria Obligatoria fue de 15 años. Los cursos en los que daban clase iban desde 1º de ESO hasta 2º de Bachillerato.

Instrumentos

El instrumento utilizado para alcanzar los objetivos, propuestos de esta parte de la investigación, fue un cuestionario administrado a través del Google Forms (duración de 15 a 20 minutos); este contenía preguntas cortas y abiertas, en las que se podían encontrar informaciones de tres tipos: 1) Información sociodemográfica de las personas participantes: edad, sexo y estudios realizados; 2) Información en relación con: experiencia y práctica profesional, años de experiencia docente, años en el centro educativo en donde se realizaba la investigación y, cursos en los que trabajaban actualmente; y, 3) Preguntas abiertas, de respuesta corta, para indagar: creencias e imaginario, en relación con la violencia escolar: a) ¿Qué entiende por acoso escolar?, b) ¿Ha sido testigo de situaciones de acoso escolar en este centro?, c) ¿Por qué cree que sucede el acoso escolar?, d) ¿Qué características cree que representan el alumno/a que ejerce el acoso escolar?, e) ¿Qué características cree que representan al alumno/a que sufre el acoso escolar?, f) ¿Qué es necesario hacer para combatir el acoso escolar?, g) ¿El alumnado del centro escolar ha sido objeto de acoso? Si lo fue: ¿Este sucedió de la misma manera que el utilizado con el resto del alumnado?

Aspectos éticos

Todas las personas participantes fueron informadas de los fines y fases de la presente investigación; para ello, se utilizó un consentimiento libre e informado, el cual incluyó información sobre: objetivos, metodología y derechos de los/las participantes (por ejemplo, el derecho a la confidencialidad). También, fueron informados acerca del enmarque global e

internacional del estudio de investigación y de la constitución del equipo de trabajo que lideraba esta investigación.

Resultados y discusión

Los resultados que mostramos están organizados en torno a dos dimensiones. La primera, fue titulada como acoso escolar y cuenta con 3 categorías, 8 sub-categorías y 22 elementos de análisis. Con esta dimensión y sus respectivas categorías vamos a responder a los objetivos específicos (a y b determinados en la metodología). Esta dimensión, aporta información acerca de: la violencia que se produce en las aulas; las causas de esta; el perfil de la víctima; y, el perfil de la persona agresora.

La segunda dimensión son las acciones para combatir el acoso escolar, compuestas por 2 categorías, 9 sub-categorías y 25 elementos de análisis. Con esta dimensión responderemos al objetivo específico (c) que es conocer la opinión de los/las docentes respecto a la intervención en casos de violencia escolar.

Categoría: causas del acoso escolar

Con relación a la primera categoría, causas del acoso escolar, los/las docentes aluden al poder, a problemas familiares y a diversos problemas individuales (como el origen de este fenómeno).

Para la primera subcategoría, poder, se detectaron dos elementos de análisis: socialización y superioridad. Carlos, Lucía y Helena comentan sucesivamente (como fue señalado anteriormente, que los nombres de los/las participantes no guardan relación con su identificación real, salvaguardando así el anonimato): “hay alumnos que necesitan ejercer una acción de poder sobre los otros”, “necesidad de ejercer poder sobre alguien a quien se considera débil por tal de sentirse en una posición de superioridad” o “es una forma de socializarse, el grupo se pone de acuerdo y decide amargar a otra persona”.

Algunos autores/as, como Crochik (2015), consideran la importancia de comprender el *bullying* atendiendo al contexto social y cultural en el que se produce. Por ejemplo, en el siguiente fragmento este autor afirma: “*Bullying é uma expressão mais direta da violência estrutural da sociedade, mais arcaico e mais difícil de combater do que as formas de marginalização e segregação derivadas do preconceito*” (CROCHIK, 2015, p.42).

Las dinámicas de poder como una forma de socialización apuntan, en primer lugar, a las estructuras sociales que fomentan, promueven y soportan estas prácticas entre las

personas y que finalmente se encuentran materializadas en la forma de violencia, en muchos de los escenarios, en los que las personas se relacionan entre ellas; por ejemplo, en la escuela. Autores y autoras como (MACEDO; DE OLIVEIRA, 2020) apuntan esta comprensión.

En segundo lugar, cabe reflexionar sobre las normas sociales: las posiciones que los/las alumnas ocupan dentro de los grupos a los cuales pertenecen y las actitudes que son normales, aceptables y asumibles para relacionarse, dentro de un determinado grupo. Los elementos identificativos nos permiten reconocer cómo la violencia se instaura como una forma naturalizada de relacionarse, “es una forma de socializar” entre los/las adolescentes.

Siguiendo con el análisis de la información aportada por los/las docentes, algunas aseguran que el acoso escolar es causado por problemas en el seno familiar, como consecuencia de la falta de límites por parte de las familias y por la responsabilidad de los/las adultos/as en la actitud o conducta de los/las adolescentes. Por ejemplo, Lucía, afirma: “esto pasa porque no hay límites en casa y se creen con la chulería de ser el rey o la reina del mundo”. Da Conceição Neves (2021), en un estudio realizado, afirma que la socialización, en ocasiones, no solo nos hace ejecutores de la violencia, sino también víctimas.

Por último, en la subcategoría problemas individuales, encontramos como elementos de análisis las dificultades para defenderse, los problemas emocionales (envidia, inseguridad, malestar) y la propia condición humana; por ejemplo, Gina comenta: “es una vía de escape del alumnado que tiene problemas emocionales para hacerles frente”.

Según Crochik (2015) quien estudió los prejuicios y el *bullying*, no debemos limitarnos a un análisis individual o familiar para reconocer las causas del acoso escolar; también debemos poner la mirada en la reproducción de jerarquías sociales:

Dessas relações se depreende que as hierarquias escolares que, por sua vez, reproduzem as hierarquias sociais, podem fortalecer e ser fortalecidas pelo bullying, o que nos obriga, como no caso do conceito de preconceito, não pensá-lo somente como algo próprio do indivíduo ou da (des) estrutura familiar (p.39).

Las ideas y creencias de los/las docentes en cuanto a cómo y porqué se produce la violencia deben acercarnos a reconocer el contexto – como estructura social – en donde el *bullying* es posible, así como la interacción de los diferentes niveles (relacional, social e individual) implicados en el mismo.

Categoría: perfil de las víctimas

O ponto de vista do bullying do ponto de vista do professor

Las subcategorías que conforman el perfil de la víctima son las características individuales y los problemas personales. Las características individuales que fueron mencionadas por el profesorado como presentes en el alumnado, que padece *bullying* son: introversión, debilidad, problemas de autoestima, malestar emocional y situado fuera de la “normalidad”. Por ejemplo, una de las docentes, Cristina, afirma “casi siempre son alumnos introvertidos y la toman con ellos”. Estos mismos atributos ya fueron mencionados en otros estudios (CANTERA; VÁZQUEZ; PÉREZ-TARRÉS, 2021).

Como puede observarse, se reconocen de forma clara aspectos de personalidad y emocionales, que pueden hacer más vulnerable a este tipo de alumnado. Sin embargo, no se mencionan otro tipo de características, como las físicas (ser gordo/a o usar anteojos), tampoco aquellas que tienen que ver con pertenecer a un grupo minoritario (ser de otra etnia) o alumno/a con algún tipo de discapacidad.

La segunda subcategoría, problemas personales, contiene los siguientes elementos de análisis: problemas familiares y acontecimientos vitales complejos. Por ejemplo, una de las docentes participantes explicaba “cualquier persona que esté pasando por un mal momento y se encuentre en una situación vulnerable por motivos personales y familiares” (Laura).

Es muy interesante la posible relación que se establece entre los eventos personales traumáticos - (por ejemplo: crecer en una familia en la que existe violencia, vivir en familias con dinámicas disfuncionales o adolescentes sin apoyo familiar) - y el ser víctima de acoso en el aula. También, se debe considerar cómo pueden afectar los eventos puntuales traumáticos (por ejemplo: un proceso de duelo o migración). Es necesario considerar estos sucesos como posibles factores de vulnerabilidad en cuanto a sufrir *bullying*.

Categoría: perfil de las personas agresoras

En esta categoría encontramos tres subcategorías: a) características individuales, b) experiencias personales traumáticas y, c) desconocida. Para la primera subcategoría, características individuales, se reconocieron los siguientes elementos de análisis: baja autoestima, inseguridad, frustración, debilidad y agresividad. Carla comenta “son alumnos con una baja autoestima, alumnos que han sufrido un problema en casa o en la escuela de la misma índole. Mecanismos de defensa para una situación vivida” o Lucía “son personas con una imagen negativa de sí mismos, que buscan el bienestar emocional a través del ejercicio de poder sobre aquellas personas que podrían hacerles sombra”.

Es importante destacar que no se consideró la presencia de prejuicios en las personas agresoras por parte de los/las docentes participaron en este estudio.

Para la segunda subcategoría, experiencias personales traumáticas, los/las docentes comentaron que el alumnado que ejerce este tipo de violencia ya fue anteriormente agredido y víctima de maltrato. Llama la atención el hecho de que, según las personas participantes en este trabajo, la víctima y la persona agresora comparten muchas características. Por ejemplo, tienen problemas emocionales, baja autoestima e inseguridad. También ya tuvieron experiencias dolorosas en sus vidas.

Por último, dos de las profesoras entrevistadas afirman desconocer cuál es el perfil o características de las personas que agreden. Sobre este punto, destacamos la dificultad que pueden encontrar los/las profesores/as en reconocer un patrón de personalidad o comportamental, en el alumnado que ejerce la violencia.

Dimensión: acciones para combatir el acoso escolar. Categoría acciones generales

Para la categoría acciones generales identificamos una serie de elementos que las personas participantes consideraron imprescindibles para hacer frente a la violencia en las aulas. Para esta categoría encontramos cinco subcategorías: acompañamiento del profesor/a; intervención en el alumnado; intervención con las familias; resolución de conflictos; y, trabajo en la comunidad.

La primera de ellas, acompañamiento del profesor/a, se refiere a escuchar al alumnado que fue violentado, comprender cuál es su relato y escuchar las necesidades que presenta. Por ejemplo, Lucía, comenta: “hay que estar cerca de los alumnos, entender que les pasa. Entender cómo es su vida fuera del centro escolar”. Carla declara: “hay que acompañar, estar atentos y mucha empatía para favorecer la comunicación”. Se pone de manifiesto la necesidad de contar con espacios en los que se pueda abordar y afrontar el problema, atendiendo a la experiencia del alumnado que sufrió la agresión. El reconocimiento, por parte del profesorado, de la necesidad de contar con estos espacios, implica también que los mismos sean capaces de reconocer las agresiones y que cuenten con las habilidades de escucha activa, empatía y soporte para acompañar a quien ha sido agredido/a. Las autoras Dias, Ferreira da Silva Colombo y De Moraes (2017) en su estudio sobre la convivencia en las escuelas y el *bullying* señalan que:

A escola precisa reconhecer a existência do fenômeno para que esteja consciente de seus prejuízos para a personalidade e desenvolvimento socioeducacional dos

O ponto de vista do bullying do ponto de vista do professor

estudantes. Também é necessário instrumentalizar seus profissionais para observação, identificação, diagnóstico, intervenção e encaminhamentos assertivos (p.187).

La segunda subcategoría, intervención en el alumnado, presenta los siguientes elementos de análisis: trabajo con emociones, trabajo de habilidades sociales y trabajo con valores. Como ya es reconocido, cuando las personas participantes sitúan las causas de la violencia en problemas emocionales, no es de extrañar que entre sus soluciones se proponga trabajar con estos aspectos, para mejorar la gestión emocional y los repertorios de comportamiento de los/las estudiantes.

En la tercera subcategoría, encontramos la necesidad por parte de la escuela de abordar la problemática también en las familias. Para ello se propone hacer talleres de formación e información sobre el fenómeno del acoso escolar. La cuarta subcategoría es resolución de conflictos; en esta, los/las docentes destacan la necesidad de tener habilidades de mediación y de llevar a cabo acciones de prevención para que no se produzca la violencia; sitúan la propuesta en hacer que no ocurra, más que en reparar el daño, una vez que ya ha ocurrido.

Por último, encontramos la subcategoría trabajo con asociaciones y entidades de la comunidad. Esta categoría contiene los siguientes elementos de análisis: concienciación, medios de comunicación y medios locales. Con ella, los/las docentes confirman la necesidad de difundir conocimiento, en la comunidad, con el objetivo de prevenir la violencia en la escuela. Elena explica: “hay que crear actividades en asociaciones locales (y barrios), continuar con el trabajo que hacemos desde las escuelas, que sean más conscientes en los medios de comunicación y redes sociales de la problemática”. Los medios de comunicación se convierten en una herramienta para difundir información y concienciar respecto al fenómeno del *bullying*. Se debe crear conciencia social, a través de acciones comunitarias respecto a las causas y consecuencias que la violencia promueve; además, no aceptar la normalización de estas conductas.

Dimensión: acciones para combatir el acoso escolar. Categoría acciones por parte de los/las gestores/as

Esta categoría trata de responder a la pregunta: ¿Cómo deberían actuar los/las gestores/as escolares ante un caso de acoso escolar? Identificamos cuatro subcategorías:

trabajar el conflicto; realizar acciones con las personas agresoras; intervenir con la persona agredida; y, establecer un marco de actuación en el centro escolar.

Para la primera, trabajar el conflicto, fue propuesto: alejar al agresor/a, acompañar a la víctima, informar a las autoridades pertinentes, escuchar a los/las implicados y considerar las circunstancias del conflicto. Se destaca de nuevo la necesidad de contar con espacios dentro del entorno escolar en los que se pueda abordar la problemática. Entendemos esta medida como una forma de protección física y directa a la persona que fue violentada.

Para la segunda subcategoría, intervención con la persona agresora, fueron mencionados como elementos de análisis: castigar, ejercer autoridad y trabajar habilidades emocionales/sociales. En este punto se introducen algunos elementos que no habían sido hasta ahora mencionados: ejercicio de autoridad y castigo. Se entienden los mismos como una forma de promover cambios en la conducta de quien agrede. Para trabajar con la persona agredida, haría falta escuchar y trabajar las habilidades emocionales y sociales.

La última subcategoría implica la creación de un marco de actuación en el centro educativo, en forma de protocolo, para clarificar cuales son los pasos que se deben realizar ante la aparición de una situación de acoso escolar. Este punto es especialmente importante debido a que está relacionado con las obligaciones legales que el centro educativo debe llevar a cabo para afrontar los casos de *bullying*.

Muchas de estas propuestas quedaron finalmente confirmadas en programas desarrollados en el entorno europeo (KiVa, OBPP, VISC y NoTrap), incluyendo España (“Buentrato”, “TEI” y “AVE”). El estudio internacional que dio origen a este artículo, también propició la creación de observatorios con planes de acción en las diversas escuelas participantes. Siendo la atención dirigida al estudiantado, pero también al profesorado.

Conclusiones

Las estructuras sociales son reproductoras, mantenedoras y vigilantes de lo establecido. Desde ellas, también es posible realizar cambios, orientados hacia una práctica no discriminatoria, más equitativa y no cómplice de la violencia estructural a nivel organizacional y física.

La escuela es una de las instituciones más relevantes en nuestra sociedad. Por ello, como señalan Crochick y Ávila de Lima Dias (2021, p.2), “a escola não deve ser mera

reprodutora da sociedade que a constitui, deve pensar sobre as práticas que lá ocorrem que sendo alteradas, podem contribuir para possibilitar uma vida pacificada”.

El profesorado, responsable de la enseñanza y formación de seres humanos en individuos, debe reunir las competencias necesarias que le faciliten contribuir para finalizar la desigualdad y discriminación de quienes forman parte de la sociedad. Esto es posible si es capaz de detectar los mecanismos que contribuyen con la violencia, marginación, creación de estereotipos y de barreras epistemológicas e ideológicas, como es la naturalización y la minimización de los problemas sociales. Para que esto suceda, es relevante la formación del profesorado que, en momentos de crisis global - como el surgimiento de una pandemia - hacen visible las carencias formativas (ALVES DA COSTA, 2013, 2015; GIORDANO, 2020).

En relación con el *bullying* (acoso escolar) que tiene lugar en las escuelas a nivel mundial, es meritorio resaltar la aportación que la investigación dirigida por el Dr. Crochick brinda, al colocar en evidencia la forma en que los prejuicios actúan y no permiten ver la raíz de lo que implican, al camuflarse bajo el *bullying*. Esto dirige la mirada en el individuo como siendo violento y reduce la posibilidad de trabajar en clase y a nivel social, en general, sobre lo que los prejuicios causan.

En el estudio realizado en Barcelona, España, constatamos lo que en otros países participantes también fue observado, la dificultad de la escuela como institución y su profesorado tienen para identificar y aceptar que en su entorno escolar había, por lo menos, indicios de maltrato; especialmente, aceptar o establecer como realidad la existencia de prejuicios propios y del alumnado involucrado. El profesorado no tiene las herramientas prácticas, no necesariamente teóricas, para lidiar con la problemática y establecer medidas resolutorias.

El profesorado sigue minimizando la problemática, reduciéndola a “cosas” de niños y niñas, a juegos y asuntos propios de una edad, que curiosamente se prolonga hasta la etapa universitaria. El aceptar que hay violencia en el centro de trabajo requiere el posicionarse y eso resulta difícil, inclusive cuando existe un protocolo a seguir. Aceptar que hay violencia, que existen prejuicios, que hay discriminación, sigue siendo difícil de admitir.

Coincidimos con autores y autoras como, Carloni et al., 2021 y Da Silva et al. (2021), en que la escuela debe facilitar las formas de ruptura de aquello que está establecido y perjudica a las personas. El profesorado ha de estar atento a las manifestaciones de la violencia; porque

esta puede ser un reflejo de una violencia vivida en el hogar y en el entorno social del cual forma parte.

Destacamos la falta de habilidad de los/las docentes para detectar y explicar la problemática del acoso más allá del individuo. Estas dificultades fueron reflejadas en sus respuestas, atribuyéndolas, en casi todos los casos, a características individuales (tímido, con problemas familiares, emocional, agresivo, entre otras) tanto del agresor/a como de la víctima, para explicar el *bullying*, sin mencionar o contemplar las dinámicas sociales y contextos que influyen en él.

Nuestra investigación arroja la necesidad de la formación del profesorado, de la elaboración de mecanismos de ayuda eficientes como son la elaboración, conocimiento y uso de protocolos existentes sobre: sensibilización, detección y prevención del *bullying* en los centros escolares. En Europa, y más concretamente en España, los centros educativos utilizan y llevan a cabo esos protocolos (CANTERA; VÁZQUEZ; PÉREZ- TARRÉS, 2021) exigidos por la normativa estatal. Sin embargo, el hecho de que estos protocolos se utilicen no implica necesariamente en una resolución adecuada de la violencia entre iguales en las escuelas. Los centros educativos que poseen conocimiento y son sensibles al *bullying*, proceden de manera adecuada y denuncian los hechos violentos en los juzgados; esta acción hace relevante el trabajo coordinado entre los centros educativos y los estamentos jurídicos.

La mirada de esfuerzo va dirigida a propiciar un espacio que favorezca la prevención primaria, secundaria y terciaria; en el cual los/las docentes adquieren un conocimiento, un saber que va más allá de definir *bullying*, en donde aprende a diferenciar y nombrar aquello que lo propicia y lo sostiene; además, obtener las habilidades necesarias para el afrontamiento y soporte de lo que implica vivir o ser testigo de la violencia en el ámbito escolar.

Referencias

ALVES DA COSTA, Valdelúcia. Experiências pela Educação – Para quê? Formação e Inclusão na perspectiva da Teoria Crítica. **Revista Educação Especial**. Rio de Janeiro, v.26, n.46, maio-ago, 2013, p. 245–260. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686x8029>. Acesso em: 17 nov. 2022.

ALVES DA COSTA, Valdelúcia. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. **Revista Educação Especial**.

Rio de Janeiro, v.28, n.52, maio-ago, 2015, p. 405–416. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686x9628>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BARRERO CUELLAR, Edgar. **Del discurso encantador a la praxis liberadora. Psicología de la liberación. Aportes para la construcción de una psicología desde el Sur**. Versión digital. 1ª ed. Bogotá-Colombia: Ediciones Cátedra Libre, 2015. Disponível em: <https://www.alfepsi.org/psicologia-de-la-liberacion-del-discurso-encantador-a-la-praxis-liberadora/>. Acesso em: 17 nov. 2022.

CANTERA, Leonor María. **Estructura social y violencia. En la asignatura Violència i delinqüència contra les dones del grau de Criminologia de la Universitat Autònoma de Barcelona**. *Docència en Bellaterra*: Universitat Autònoma de Barcelona, 2019.

CANTERA, Leonor María; VÁZQUEZ MARTÍNEZ, Marisa; PÉREZ TARRÉS, Alicia. Situação del bullying en España: leyes, prevención y atención. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 05–20, 2021. DOI: 10.34024/olhares.2021.v9.10622. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/10622>. Acesso em: 17 nov. 2022.

CARLONI, Paola Regina; BOSCO SILVA, Tainá; RODRIGUÊS DA SILVA, Matheus. Os professores e o combate à violência na escola: bullying e responsabilidade. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 191–212, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11443/8501>. Acesso em: 17 nov.2022.

COLLINS, Patricia Hills. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment**. 2ª ed. New York and London: Routledge, 2000. Disponível em: <https://uniteyouthdublin.files.wordpress.com/2015/01/black-feminist-thought-by-patricia-hill-collins.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

CROCHÍCK, José Leon; ÁVILA DE LIMA DIAS, Marian. A serpente no ovo - apresentação do número temático Violência Escolar, Direitos Humanos e Responsabilidade. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 1–4, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11883/8490>. Acesso em: 27 abr. 2021.

DA CONCEIÇÃO NEVES, Paulo Rogério. Relações de gênero e violência na escola: quando as jovens brigam. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 1–17, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/olhares.2021.v9.11624>. Acesso em: 17 nov. 2022.

DA SILVA, Luciene Maria; BORGES DIAS, Viviane; VAZ OGASAWARA, Jenifer Satie; CONCEIÇÃO DE OLIVEIRA, João Max; MUNIZ BELÉM, Karla. Percepção de professores acerca do bullying. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 170–190, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11180/8500>. Acesso em: 28 abr. 2021.

DIAS, Carmen Lucia; FERREIRA DA SILVA COLOMBO, T Terezinha; DE MORAIS, Alessandra. A convivência na escola e o bullying entre estudantes nos ensinos fundamental II e médio.

Revista da FAEBA. Educação e Contemporaneidade, v.26, n.49, p. 187–206, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-01942017v26n49p187-206>. Acesso em: 28 abr. 2021

GALTUNG, Johan. Cultural Violence. **Journal of Peace Research**. v. 27, n. 3, ago, 1990, p. 291–305. Disponível em: <https://www.galtung-institut.de/wp-content/uploads/2015/12/Cultural-Violence-Galtung.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

GIORDANO, Rosi. Inclusão, formação de educadores e direitos humanos: (im)pertinências?

Revista Cocar, v.15, n.32, 2021, p. 1–20,

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3918>. Acesso em: 20 out. 2022.

LOBATO CHAVES, Denise Raissa; RODRIGUES DE SOUZA, Mauricio. Bullying e preconceito: a atualidade da barbárie. **Revista Brasileira de Educação**, 23.e230019, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230019>. Acesso em: 17 nov. 2022.

MACEDO, Yuri Miguel & DE OLIVEIRA, Kiusam Regina. Educação para as relações étnico-raciais e as políticas públicas educacionais. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 8, n. 17, 2020, p. 1-9. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/25086>.

Acesso em: 17 nov. 2022.

OLWEUS, Dan. **Conductas de acoso y amenazas entre escolares**. 1ª. Ed. Madrid: Ediciones Morata, 2004.

RELINQUE, Cristian; MORAL ARROYO, Gonzalo; GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Manuel. Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. **Psychosocial Intervention**. Madrid, v.22, n. 1, 2013, p. 71–79. Disponível em:

<http://doi.org/10.5093/in2013a9>. Acesso em: 17 nov. 2022.

SANZ, Fina. **El buen trato como proyecto de vida**. 1ª. ed. Barcelona: Editorial Kairós, 2016.

Nota

ⁱEste artículo se desprende de la investigación internacional: Volência escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade. La misma contó con la evaluación del Comitê de Ética de Pesquisa da UNIFESP. Además, se respetó el *Codi de bones pràctiques en la recerca* (UAB) y las directrices dictadas por la Unión Europea en cuestión de ética en la investigación.

Sobre las autoras

Leonor M. Cantera Espinosa

Doctor of Philosophy (PhD) por la Universidad de Puerto Rico. Doctora en Psicología Social con Premio Extraordinario por la *Universitat Autònoma* de Barcelona (UAB). Profesora Titular de Psicología Social de la UAB y Coordinadora del grupo de investigación de la violencia en la pareja y el trabajo-VIPAT. Sus áreas de interés son: violencia, *bullying*, *mobbing*, género, trabajo y comunidad. Autora y co-autora de diversas publicaciones sobre estas temáticas.

E-mail: leonor.cantera@uab.cat ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4541-5993>

Alicia Pérez-Tarrés

Doctora en Psicología Social con Premio Extraordinario por la *Universitat Autònoma* de Barcelona. Miembro del grupo VIPAT de la *Universitat Autònoma* de Barcelona. Sus áreas de interés son: violencia, *bullying*, *mobbing*, género y trabajo. Autora y co-autora de diversas publicaciones sobre estas temáticas.

E-mail: ptt.alicia@gmail.com ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3686-1430>

Marisa Vázquez Martínez

Doctora en Psicología Social por la *Universitat Autònoma* de Barcelona. Es responsable general de Entorno Seguro, en más de 30 centros educativos en España, América y África. Miembro del grupo VIPAT de la *Universitat Autònoma* de Barcelona y del grupo consolidado de investigación “Familia, Educación y Escuela Inclusiva” (TRIVIUM) de la *Universitat Abat Oliba CEU*. Sus áreas de interés son la violencia e igualdad y su afectación en las relaciones personales; inclusión educativa; educación, buen trato y resiliencia. Autora y coautora de diversas publicaciones en torno a las temáticas de interés.

E-mail: marisavm@copc.cat ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9050-9801>

Recebido em: 04/12/2022

Aceito para publicação em: 14/12/2022