

La participación, la responsabilidad social y la vida en comunidad como ejes para abordar la intimidación escolar¹

Paula Vanessa Sánchez Agudelo²
Universidad Católica Luis Amigó, Manizales (Colombia)

Recibido: 25/11/2016 Aceptado: 30/04/2017

Resumen

Objetivo. Construir y ejecutar técnicas interactivas, dialógicas y reflexivas para abordar la intimidación escolar y analizar los aspectos que facilitan u obstaculizan la construcción de dichas técnicas. **Método.** La investigación se realizó en la ciudad de Manizales (Colombia), durante el año 2013, y en ella participaron 76 docentes de tres instituciones educativas de la ciudad, dos públicas y una privada, que atienden población mixta. Empleó el método cualitativo, bajo el diseño de investigación acción participante. Las técnicas empleadas fueron talleres reflexivos, estudios de caso y grupos focales. El análisis se realizó a través de triangulación por agregados. **Resultados.** Los aspectos que favorecen o dificultan la construcción y la validación de nuevas formas para enfrentar la intimidación escolar tienen que ver con tres procesos: la participación, elemento en el que confluyen aspectos sociales y psicológicos que superan la voluntad de los sujetos; la responsabilidad social, como conciencia crítica de los actos en el contexto social; y la conciencia de la vida comunitaria, en la cual el sentido de los otros es fundamento pragmático. **Conclusión.** La participación, la responsabilidad social y la vida comunitaria pueden considerarse principios orientadores de la transformación de la intimidación como fenómeno psicosocial.

Palabras clave. Bullying, participación, responsabilidad social, comunidad.

Participation, Social Responsibility and Community Life as Elements to Face School Bullying

Abstract

Objective. To construct and carry out new interactive, dialogical, and reflexive techniques to face the bullying in order to analyze the aspects that facilitate or hinder the construction of such alternatives. **Method.** The research was qualitative through participatory action research; the participants were 76 teachers from three schools in Manizales (Colombia), two of them are public and one is private. The techniques developed were reflexive workshops, case study and focus groups; and the analysis was done through aggregate triangulation. **Results.** The aspects that contribute, or not, to the construction and validation of new ways to face bullying

¹ Este artículo presenta algunos resultados del proyecto "Bullying en instituciones educativas, un modo de ejercer el poder", llevado a cabo y financiado por la Universidad Católica Luis Amigó, durante los años 2012 y 2013, en cinco ciudades colombianas.

² Psicóloga magíster en Desarrollo Infantil de la Universidad de Manizales. Docente del programa de Psicología de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Estudiante de doctorado en Psicología en la Vrije Universiteit Brussel. Correo de correspondencia: vanessa_sanchez23@hotmail.com

have to do with three processes. Participation is an element that combines social and psychological aspects that go beyond to the will of the subjects; social responsibility is considered critical awareness of one's acts in the social context, and finally, the community life in which the sense of others is a pragmatic foundation. **Conclusion.** Participation, social responsibility, and community life can be considered guiding principles of the transformation of bullying as psychosocial phenomenon.

Keywords. Bullying, participation, responsibility, community.

A participação, a responsabilidade social e a vida em comunidade como eixos para abordar a intimidação escolar

Resumo

Escopo. O artigo apresenta os resultados da pesquisa feita na cidade de Manizales, Colômbia, durante o ano 2013, com o objetivo de construir e executar técnicas interativas, dialógicas e reflexivas para abordar a intimidação escolar, para analisar os aspectos que facilitam ou obstaculizam a construção de tais alternativas de abordagem. **Metodologia.** A pesquisa foi qualitativa seguindo o desenho de Pesquisa Ação participante. Em esta participaram 76 docentes de três instituições educativas da cidade, que atendem população mista, duas públicas e uma privada. As técnicas empregadas foram workshops reflexivos, estudos de caso e grupos focais. A análise foi feita a través de triangulação por agregados. **Resultados.** Os aspectos que favorecem ou dificultam a construção e validação de novas formas para enfrentar a intimidação escolar têm a ver com três processos: a participação, elemento no que confluem aspectos sociais e psicológicos que superam a vontade dos sujeitos; a responsabilidade social, como consciência crítica dos atos no contexto social; e a consciência da vida comunitária na qual o sentido dos outros é fundamento pragmático. **Conclusão.** A participação, a responsabilidade social e a vida comunitária podem ser considerados princípios orientadores da transformação da intimidação como fenómeno psicossocial.

Palavras-chave. Bullying, participação, responsabilidade social, comunidade.

Introducción

Las cifras de intimidación en Colombia son más altas que los promedios mundiales (Chaux, 2003) y cercanas a los promedios latinoamericanos, que, a su vez, son más altos en comparación con otras zonas del mundo. Este autor afirma, además, que en el país uno de cada cinco estudiantes es víctima de matoneo en alguna de sus formas.

Con el fin de contribuir a la comprensión de este fenómeno y aportar en su complejo abordaje, la Universidad Católica Luis Amigó desarrolló un proyecto de investigación nacional que tuvo escenario en cinco ciudades (Bogotá, Medellín, Montería, Apartadó y Manizales), denominado "Bullying en instituciones educativas, un modo de ejercer el poder". Este fue realizado en dos fases: la primera se ejecutó durante el año 2012, con el objetivo de comprender de manera crítica

las propuestas pedagógicas que las instituciones educativas se han planteado para abordar este fenómeno; y la segunda se llevó a cabo durante el año 2013, a partir de los resultados del año anterior, con el fin de diseñar estrategias interactivas, dialógicas y reflexivas para abordar la intimidación.

Este tipo de iniciativas son de gran relevancia, si se tiene en cuenta que las prácticas tradicionales que utilizan los colegios son valoradas como de poco impacto y estigmatizantes por alumnos, padres y docentes, quienes desconocen la importancia del grupo como protagonista del acoso (Sánchez, 2013). Además de lo anterior, cada institución es un universo particular, de modo que los colegios no pueden ser homogenizados, ni existe una solución común ante una problemática que tiene aristas y matices diferentes en cada plantel, de acuerdo con las condiciones sociales, económicas y culturales de cada uno. De allí que sea tan importante la

propuesta de programas para abordar el *bullying*, contruidos colectivamente, como un ejercicio reflexivo que incluya la participación de los agentes más cercanos al fenómeno de la intimidación.

El *bullying* fue definido por Olweus (1998) como un comportamiento agresivo o de “querer hacer daño” intencionalmente a otro, que se realiza repetidamente y que puede traspasar las fronteras físicas de la escuela. Se caracteriza, además, por relaciones interpersonales en las que se presenta un desequilibrio de poder o fuerza. Esta definición se ubica en un marco socioconstruccionista, puesto que el *bullying* se considera un fenómeno social soportado por discursos y construido tanto por quienes ejecutan directamente las acciones como por las familias, los docentes, las instituciones y la sociedad en general.

En la investigación sobre intimidación escolar en Colombia se destaca el amplio estudio que ha tenido la caracterización cuantitativa de este fenómeno en contextos escolares o que involucran a niños y adolescentes en edad escolar, como los estudios de Hoyos, Aparicio y Córdoba (2005) en Barranquilla; Cepeda, Pacheco, García y Piraquive (2008) en Bogotá; y Cuevas, Hoyos y Ortiz (2009) en el Valle del Cauca. A nivel internacional, la tendencia se centra en definir la relación entre el *bullying* y las variables sociodemográficas, siendo la más común el género. En España, García y Orellana (2008) determinaron que esta variable es un factor relevante en la tipología de la violencia observada en la intimidación escolar, hallazgo confirmado por Mingo (2010) en México y por Cabezas (2011) en Costa Rica.

Otra línea de estudios sobre *bullying* se ha enfocado en la exploración de lo que sucede al interior de las instituciones educativas. En este sentido, Tamar (2005) realizó un estudio cualitativo, con el fin de identificar las estrategias de profesores de grados sexto a octavo para manejar situaciones de violencia escolar entre pares. Esta autora encontró que las estrategias de los docentes se dividen entre resolutivas y no resolutivas. Su implementación no está relacionada con el género del profesor, pero sí con su nivel de formación, capacitación, experiencia y su condición de padres. Por su parte, Jiménez, Castellanos y Chaux (2009) en su estudio cualitativo encontraron que la efectividad de la estrategia empleada para disminuir la intimidación escolar depende del tipo de intimidador en quien sea

aplicado el método. La exploración de la literatura científica no encontró estudios que reportaran el diseño de estrategias ajustadas a la identidad y a las dinámicas particulares de las instituciones educativas, lo cual constituye el principal interés de la presente investigación. Por ello, para proponer estrategias se exploraron varios temas, que, a nivel conceptual, ofrecen herramientas esenciales para su construcción, como se detalla a continuación. Los temas se seleccionaron a partir de los resultados de un estudio anterior en el que se analizaron las estrategias empleadas por las instituciones educativas en su afrontamiento a la intimidación escolar (Sánchez, 2013).

Nociones de interactividad, reflexividad y diálogo

Las estrategias para afrontar la intimidación escolar deben responder a tres características esenciales: ser interactivas, reflexivas y promover el diálogo.

En cuanto a la interactividad, Danvers (citado por Minguell, 2002) la define como “la relación de comunicación entre un usuario/actor y un sistema (informático, video, u otro)” (p. 25). Es claro que a mayor disponibilidad de recursos mayor es el nivel de interactividad, referida a la actuación participativa y comunicativa con los materiales, la oportunidad de acceso a la información y la sencillez del producto interactivo.

Como segunda característica, la reflexividad se refiere a la capacidad para promover en las personas el acto de pensamiento que trasciende el sentido común. Según Giglia (2003), Bourdieu propone este concepto como una estrategia para superar las dicotomías radicales, esas posturas definitivas y opuestas que muy comúnmente han servido para leer el mundo, pero que hacen perder de vista elementos interesantes que escapan a estos radicalismos y, por ello, son llamadas reduccionistas. El autor sostiene que el descubrimiento no se reduce nunca a una simple lectura de lo real, sino que supone una lectura que rompe con lo real y las configuraciones que este propone a la percepción; es decir, que el objeto del pensamiento y de la reflexión nunca está dado ni es evidente.

Atendiendo a esta concepción, la intimidación escolar como fenómeno social requiere reflexiones más allá del sentido común, pues es preciso un ejercicio en el cual las personas puedan romper con las visiones tradicionales tal como están presentadas.

En este orden de ideas, la postura reflexiva está articulada a la noción de una mirada relacional de los fenómenos que, por un lado, evidencia la relación entre los objetos con sus tiempos y sus contextos (ubicados histórica y socialmente) y, por el otro, genera un ejercicio crítico sobre los motivos y las acciones de la propia conducta.

Por último, la inclusión de estrategias dirigidas al diálogo responde a la importancia que tiene en la construcción social del conocimiento, pues son un encuentro de concepciones que se tejen y que producen la realidad. Según Fried (2008) lo dialógico es una “construcción gradual en el tiempo de algo nuevo mediante el aprendizaje conversacional en grupos humanos. En el desarrollo del proceso las personas o grupos llegan a ver, experimentar, describir, vincularse y posicionarse de una manera diferente” (p. 4). El diálogo se ha planteado como condición de las técnicas, por cuanto se esperan reflexiones mediadas por conversaciones, no ejercicios internos e individuales, que parten de la perspectiva de que el bullying no es una característica personal, sino que es construida por los grupos, colectivamente y vehiculada a través del lenguaje (Sánchez, 2013).

“A través del diálogo las personas intercambian ideas, aprenden conjuntamente y producen conocimiento, encontrando y creando nuevos significados que transforman el lenguaje y el contenido de sus vidas” (Valls, Soler y Flecha, 2008, p. 73). Dicho esto, una técnica dialógica es aquella que implica desplazar el centro del significado de una experiencia subjetiva a una experiencia intersubjetiva.

Método

Diseño

La investigación se soporta en la perspectiva socioconstruccionista, en la que priman las relaciones entre individuos, así como su naturaleza participativa (Denzin y Lincoln, 2005; Gergen, 1996). El método que empleó el estudio fue la investigación acción participante (IAP), definida por Kemmis (citado en González, Zerpa, Gutiérrez y Pirela, 2007) como:

(...) una forma de indagación autorreflexiva de los participantes (maestros, estudiantes o directores, por ejemplo) en situaciones

sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y justicia de (a) sus propias prácticas sociales o educativas; (b) la comprensión de tales prácticas y (c) las situaciones (e instituciones) en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo) (p. 288).

La IAP propende a la producción de conocimiento que empieza en la necesidad de los grupos y termina en soluciones aplicativas; así, la investigación inició a partir de una problemática identificada previamente, la necesidad de replantear las formas de abordaje frente a la intimidación escolar en las instituciones educativas y la importancia de generar nuevas técnicas dirigidas a mejorar esta situación.

Participantes

Los colectivos de docentes de tres instituciones educativas de la ciudad de Manizales, dos públicas y una privada, participaron en el estudio. En la fase de construcción de estrategias participaron 86 docentes, y en la fase de validación 22. Todos profesionales formados en diversas áreas del conocimiento y acompañando grupos desde el grado primero en básica primaria hasta el grado undécimo en educación media. El rango de edad estaba entre los 25 y los 55 años. Los docentes más jóvenes pertenecían a la institución privada y los mayores a las instituciones públicas. Los participantes reportaron estratos socioeconómicos 3 y 4 (nivel medio), con garantía de sus derechos asociados a una remuneración estable.

Instrumento

Se empleó como instrumento principal el diario de campo, que, según Albertín (2007), son “textos escritos en los que el científico y/o profesional (...) registra aquellos acontecimientos que transcurren en el día a día de su experiencia profesional o académica y que le resultan especialmente significativos” (p. 14). De acuerdo con la clasificación presentada por la autora, estos tomaron la forma de cuadernos de campo, en los cuales se registra la observación estructurada con relación a temas específicos. En el caso del presente estudio, se registró el discurso social de los docentes en torno a la construcción, ejecución y validación de las técnicas alternativas.

Procedimiento

En un primer momento, se identificaron las necesidades y las demandas de cada colegio, a partir de los datos recolectados en la primera fase del estudio, publicados por Sánchez (2013). Con esta información, se procedió a la devolución de los resultados con cada uno de los colectivos de docentes de las instituciones educativas participantes. Para ello se realizaron talleres reflexivos, a partir de estudios de casos presentados en las mismas instituciones. Junto con los docentes, se reflexionó sobre los resultados del estudio y las posibles formas de abordaje en futuras ocasiones. Con esta información, se procedió a diseñar nuevas estrategias que incluyeran las tres características que emergieron en la discusión con los colectivos docentes: la interactividad, la reflexividad y el diálogo.

Cuando se tuvo la versión final de estas estrategias, se invitó a los docentes a que participaran voluntariamente del proceso de validación, a través de grupos focales, dos en cada institución para un total de seis. En estos grupos se recogió la información siguiendo los lineamientos de una entrevista no estructurada, y se especificó en temas como descripción de la experiencia y oportunidades y obstáculos del proceso. Al finalizar el análisis de la anterior información, se realizó su socialización en un conversatorio con docentes en las tres instituciones.

Análisis de datos

Se realizó la triangulación de la información en tres niveles basados en la propuesta de Galeano (2004): (a) nivel descriptivo de los datos recolectados, a través de la generación de agregados, en el cual se consigna la información de acuerdo con objetivos específicos; (b) nivel interactivo, en el que se identifican diferencias y semejanzas en la información recolectada y se establecen relaciones y tendencias; y (c) nivel colectivo, en el que se agrupan las relaciones del nivel anterior, generando categorías de análisis que responden a las inquietudes planteadas inicialmente para la problematización.

Adicional a lo anterior, se llevó a cabo un ejercicio de hermenéutica doble, en el que, por un lado, el análisis de la información que habían ofrecido los colectivos de docentes, les fue devuelto

a través de los grupos focales, con el fin de generar nuevas reflexiones al respecto y, por el otro, esta información fue validada por ellos mismos (Giddens, 1982).

Resultados

La presentación de resultados inició con la descripción de cada una de las tres instituciones participantes. Al final de la presentación de las tres instituciones, se ofrecieron aspectos generales comunes a todas las instituciones participantes.

En la primera institución, que es la más grande de las tres, pública, de carácter mixto y ubicada en el centro de la ciudad, se tuvieron dificultades institucionales y de programación para instaurar el proceso, pues el personal de la dirección del colegio tuvo inconvenientes para planificar sus actividades conforme al desarrollo de la investigación, generando atrasos en su ejecución.

En cuanto al aspecto actitudinal de los docentes, hubo poca disposición al proceso, reflejada en su dispersión durante las actividades. Si bien hubo asistencia masiva al inicio del proceso (formulación y construcción de técnicas), la participación no fue activa. En las reflexiones realizadas en los talleres y los grupos focales, los docentes no hacían lectura crítica de su rol y su labor; su discurso se enfocó en identificar en los demás actores (estudiantes, familias) las causas de la problemática. “La culpa de todo esto la tienen los padres, no educan en la casa y quieren que uno les arregle los problemas aquí en el colegio (...) cuando estos muchachos vienen con problemas, aquí no hay nada que uno pueda hacer” (docente de colegio público).

La expectativa de la mayoría de los docentes frente al trabajo en el tema de la intimidación escolar era recibir una instrucción externa de cómo trabajarlo, y dado que esta expectativa no se cumplió, fue evidente la resistencia a continuar participando del proceso. Las manifestaciones de los participantes se agruparon en una tendencia de desesperanza por lo alternativo y la legitimación constante de las prácticas tradicionales al interior del aula.

Ahora bien, hubo un grupo minoritario de 35 docentes que mostraron una reflexión consciente sobre la importancia del trabajo cotidiano con los estudiantes. Este grupo se vinculó al diseño de estrategias para afrontar la intimidación

escolar, proponiendo cinco alternativas: juego de roles, espejo virtual, pausa con observación y acompañamiento, elaboración de historietas, trabajo en equipo e identificación de líderes. De este grupo de docentes, seis de ellos se ofrecieron a participar en la fase de validación y solo dos permanecieron hasta el final del proceso. Los cuatro docentes que desertaron argumentaron haberlo hecho por dificultades de tiempo y por prioridades en sus labores que tenían que ver con los contenidos curriculares.

Respecto a la segunda institución, que es pública y atiende población mixta, se encontró un apoyo inicial de la dirección del colegio para la realización de la investigación que fluctuó en el tiempo.

En cuanto al grupo de docentes, se encontró una actitud de interés y participación activa, logrando establecer una reflexión crítica sobre su ejercicio pedagógico frente a la intimidación escolar. En una minoría del grupo se observaron conductas de dispersión y poca disposición al proceso, también resistencia a construir nuevas formas, expresada en la naturalización de la intimidación escolar, aduciendo que es un fenómeno que ha estado siempre y permanecerá en el futuro, o que es responsabilidad de las familias. Estas posiciones también sugieren la asunción de un rol pasivo frente a este tipo de situaciones.

En esta institución, 32 docentes participaron de la construcción de ocho estrategias: deportograma, cara a cara, títeres, imágenes mudas, aula como zona franca de paz, análisis de problemas con estudios de caso, rondas infantiles y dinámica de choque. Diez docentes se vincularon voluntariamente para la validación de las mismas, cuatro abandonaron el proceso y seis lo realizaron completamente. Estos docentes también reportaron dificultades en el manejo del tiempo, debido a su carga laboral.

En la tercera institución, que es privada y atiende población mixta, pero de menor tamaño que las dos anteriores, las directivas ofrecieron su apoyo a lo largo del proceso de investigación, incluso definieron su participación como una de las prioridades en la agenda institucional, y se vincularon a todas las actividades del proceso.

En los docentes, a nivel actitudinal, se encontró dispersión y baja participación activa al inicio del proceso; sin embargo, su actitud cambió en el tiempo. El colectivo de docentes ofreció una reflexión crítica

durante la fase de validación. Solo una minoría de docentes mantuvo una actitud apática frente al proceso, con bajos niveles de atención, asistencia e intervención en los encuentros.

En esta institución participaron 19 docentes, quienes plantearon siete estrategias para abordar la intimidación escolar: puesta en común, la ventana, tendedero de ropa, exposición a una realidad controlada, juego de roles, historietas y estudios de caso. Seis de ellos se vincularon a la fase de validación, todos ellos se mantuvieron hasta el final del proceso. Nuevamente, este grupo de docentes también expresó limitaciones de tiempo por cuenta de sus actividades docentes para la ejecución completa de las actividades propuestas en la investigación.

En términos generales, los resultados obtenidos muestran que a mayor compromiso institucional mejor actitud en el grupo de docentes, lo que subraya la relación que hay entre el comportamiento de las personas y los marcos institucionales que regulan sus prácticas.

Además, en las tres instituciones participantes se encontraron dos razones para explicar la resistencia de los docentes a proponer estrategias para el afrontamiento de la intimidación escolar. La primera la definen como desconfianza hacia los estudiantes para hacer un aporte significativo. De hecho, en un estudio previo, en el que se encuestaron estos mismos docentes y sus alumnos, se encontró que los estudiantes también expresaban desconfianza hacia sus docentes para manejar la intimidación escolar (Sánchez, 2013). Esta dinámica relacional que circula en las instituciones educativas es uno de los obstáculos para emprender una transformación al momento de enfrentar pedagógicamente la intimidación escolar. La segunda razón que ofrecen los docentes es que ellos no creen que realmente puedan incidir en la transformación del fenómeno, ya sea porque lo consideran responsabilidad de otros, porque estiman que los verdaderos cambios deben provenir de niveles superiores o porque la institución no le otorga a este tema un carácter prioritario dentro de las funciones de los docentes.

Ahora bien, los docentes que participaron en el proceso de validación expresaron aspectos totalmente diferentes a los mencionados hasta aquí. Por ejemplo, manifestaron haber intentado abordajes distintos a los tradicionales, pero con poco efecto en los estudiantes, pues ellos se resisten

a poner en práctica alternativas para mejorar la convivencia escolar.

Discusión

El proceso de diseño y validación de estrategias para abordar la intimidación escolar, en tres instituciones educativas, dio como resultado la formulación de dos categorías argumentativas: la participación y la responsabilidad social como ejes fundamentales para la transformación de la intimidación escolar. A continuación, se desarrollan estas dos categorías.

Participar, mucho más que asistir

Desde la propuesta de esta investigación, la participación de un grupo de actores de la situación de interés para este estudio, en este caso docentes y directivas de instituciones educativas que reportan situaciones de intimidación escolar, es crucial para lograr cambios reales y significativos. Sin embargo, la percepción de estos actores, particularmente los docentes, es que su vinculación con el proceso de investigación se limitaba a su presencia física en los espacios convocados, sin involucrarse activamente en las actividades propuestas. Por supuesto, ese fue uno de los principales obstáculos del proceso.

El proceso de participación tiene unas características, entre ellas que es autónomo, cada uno de los actores debe operar de acuerdo a decisiones propias, basadas en la lectura que hace de la realidad, en sus intereses y posibilidades. La participación puede ser entendida como una forma de acción individual o colectiva que implica un esfuerzo racional o intencional de un individuo o grupo, en busca de logros específicos, al tomar parte en una decisión, a través de una conducta cooperativa (Velásquez y González, 2003). Para que se dé el proceso de participación deben existir unas condiciones de orden subjetivo y objetivo. Las condiciones objetivas se refieren a los elementos del entorno del actor que favorecen su interés de intervenir. Al respecto, se considera que en esta investigación no hubo suficientes condiciones objetivas para que los docentes contaran con los recursos necesarios para vincularse en la investigación. La limitación más importante fue el tiempo, pues las instituciones no ofrecieron espacios dentro del plan de trabajo de los docentes para su participación, a pesar de que los productos

de la investigación serían de uso exclusivo para la comunidad educativa en la que trabajan.

Al respecto de la inversión de tiempo en los procesos de transformación, Font (2001) reflexiona sobre la posibilidad que tiene el ciudadano promedio de participar en procesos de este tipo, cuando la mayoría de su tiempo lo dedica a trabajar porque solo así puede satisfacer sus necesidades básicas y el resto de su tiempo está satisfaciendo las necesidades de otro. La realidad institucional no está alejada de esta discusión, pues los resultados de esta investigación evidenciaron cómo en los colegios el tiempo del docente está centrado en el cumplimiento de resultados del currículo establecido.

Debido a que no se planteó la participación de los docentes en la investigación como parte de sus actividades, estos no tenían motivaciones extrínsecas para permanecer durante todo el proceso. De acuerdo con lo anterior, se considera que si bien la participación es un proceso autónomo, esta debe estar articulada a la voluntad institucional.

En cuanto a las condiciones subjetivas, estas hacen referencia a los recursos y las motivaciones propias de cada actor. Para Velásquez y González (2003), los recursos subjetivos generalmente constituyen una de las grandes debilidades de todo proceso de participación, pues los actores no cuentan con suficiente tiempo, información y dinero. De ahí que sea necesaria la responsabilidad compartida para que la participación cuente con condiciones objetivas y subjetivas para que sea eficaz.

Para Arnstein (citada por Guillen, Sáenz, Badii y Castillo, 2009), "la participación cuando no es pura cosmética, es un poder ciudadano" (p. 186). Desde esta perspectiva, cualquier transformación social requiere cierto tipo de participación, ya sea la no participación, la participación simbólica (los actores son escuchados, aunque no se asegura que sean tenidos en cuenta en las decisiones finales) o el poder ciudadano, en el cual la ciudadanía participa en la toma de decisiones, mediante acuerdos y negociaciones, además, hay consenso y control ciudadano. El tipo de participación que inicialmente mostraron los docentes fue el no participativo. Esta posición expresa la forma de relacionarse de los docentes con figuras jerárquicas superiores al interior de las instituciones educativas, que podría considerarse una subordinación cómoda

en la dinámica relacional, pues es lo conocido y por ende lo que los hace sentir en un terreno seguro de actuación. Esta idea también la apoya Cunill (1991), desde su propuesta de participación pasiva, puesto que los docentes no mostraron interés en interactuar con otros actores en la formulación de estrategias para afrontar la intimidación escolar en sus instituciones, ni para generar la automovilización, a pesar de que se les ofrecieron oportunidades a través de esta propuesta de investigación.

Aunque el trabajo investigativo se enfocó en los profesores de las instituciones, como actores implicados en el fenómeno del bullying, es importante dejar claro que el análisis que sobre ellos se permite es solo una evidencia de lo que sucede con el sistema educativo, pues no están ajenos a una realidad que se ha construido histórica y culturalmente.

Es evidente que las alternativas para superar la situación identificada no pueden ser descargadas solo en la autonomía de los docentes y los directivos de las instituciones; es necesario ubicar también la responsabilidad en el sistema educativo. Según Font (2001), las energías participativas de los ciudadanos son limitadas y hay que tener respeto por tal situación, pues cuanto más se exijan estas energías sin los recursos, mayor riesgo de una participación poco representativa, que fue lo que sucedió en este proceso investigativo.

De acuerdo con la propuesta de Arnstein (1971), sobre los tipos de participación ciudadana, podría decirse que el poder de los docentes como actores sociales de su realidad es limitado, por cuanto expresan que es posible cambiar momentáneamente algunos aspectos de la vida en el aula, pero que no tienen ningún poder para transformar protocolos institucionales, dado que estos dependen de una estructura muy superior y compleja.

El proceso investigativo evidenció que construir nuevas formas de respuesta no es solo cuestión de enunciar ideas, requiere procesos de mayor profundidad como la participación; además, que la intervención del sistema educativo precisa tanto la transformación de prácticas al interior del aula como cambios estructurales; por ejemplo, currículos en los que se le dé más importancia a la construcción social, pues si bien puede estar planteada como prioridad en el discurso, no lo está en la práctica cotidiana.

La participación como principio de la vida en comunidad

La participación no solo es una estrategia para que el individuo mismo se transforme, sino una condición indispensable de la transformación de la sociedad. El individuo que participa adquiere una nueva concepción de su realidad, lo cual quedó claro cuando aquella minoría que decidió vincularse al proceso manifestó nuevas emociones frente a su quehacer laboral cotidiano. El ser humano que participa adquiere nuevas habilidades para expresarse, nuevos saberes y valores que le eran desconocidos.

La participación social es la clave de la vida en comunidad, que, como Bauman (2006) lo plantea, es un tipo de vida que se experimenta cada vez menos porque a cambio de ella los seres humanos buscan la libertad, denominada en diferentes formas, como autoafirmación o derecho a ser uno mismo, apartándose del entendimiento común que precede a los acuerdos y desacuerdos.

Vivir en comunidad en ningún caso es enajenación con el grupo social que lo rodea, sino experimentar la solidaridad y el interés por el bien común, de manera que replegarse hacia sí mismo ignorando la importancia de vincularse en los procesos con el otro y no trabajar por el bien común, tiene consecuencias sociales importantes. Esto es lo que evidencia que la participación y la vida en comunidad tienen una relación estrecha y profunda.

Bauman (2008) plantea que la seguridad que proporciona la comunidad ha sido sacrificada por la libertad, dado que estar en comunidad significa pensar en el otro constantemente; la libertad implica pensar en uno mismo, y es esta circunstancia de seguridad y libertad lo que determina que vivir sea conflictivo. En el caso del sistema educativo, la paradoja seguridad/libertad cobra sentido, en tanto la mayoría de los integrantes del grupo de actores sociales, representados en los docentes, mantienen la comodidad de hacer lo que las autoridades institucionales les indican, pues esto brinda cierta seguridad. No se tiene suficiente libertad para formular nuevas respuestas y construir sobre las mismas una nueva realidad; sin embargo, hay cierto nivel de libertad en el repliegue que hacen de sí mismos, siendo indiferentes ante la posibilidad de trabajar colectivamente por un bien común y poniendo como prioridad los intereses personales.

Emerge en este punto de la discusión la pregunta por la autonomía, pues para desarrollar procesos participativos es fundamental que las personas dinamicen esta capacidad referida al logro de las metas de desarrollo que se proponen, consistentes con sus propias elecciones y decisiones; al mismo tiempo implica una relación dialéctica con el contexto que resulta en mayor o menor bienestar.

De acuerdo con lo anterior, cualquier proceso de participación requiere actores con un alto nivel de autonomía. Doyal y Gough (1994) plantean que para ello hay que trabajar sobre tres dimensiones: la salud mental, las habilidades sociales y cognitivas y las oportunidades para las elecciones personales. A partir del trabajo realizado, es claro que para promover los niveles de autonomía, que al mismo tiempo conduzcan a un incremento en la participación de situaciones sociales, es necesario generar oportunidades de elección, algo que el sistema educativo no provee a los docentes. Al respecto, ellos expresaron que tenían libertad para participar del proceso investigativo, pero esto implicaba unos costos que la institución no subsidiaba, como la inversión de tiempo, así el proceso, en vez de ser considerado como una oportunidad, fue asumido como una responsabilidad adicional que interfería con la calidad de su tiempo personal.

Las transformaciones de situaciones sociales específicas requieren profundas vinculaciones entre los seres humanos involucrados en ellas, de ahí surge una gran preocupación, dado que, según Bauman (2004), la posmodernidad se ha caracterizado por ser un momento de individualismo. En el proceso investigativo, este se evidenció en los actores sociales con posturas de no cooperación y la ausencia de dinámicas relacionales fortalecidas, las cuales son un insumo del proceso participativo.

En ningún sentido estas afirmaciones constituyen señalamientos específicos, dado que la realidad que presentan los docentes no es ajena a la realidad de los demás actores del contexto social. Ya lo dice Bauman (2006) cuando señala que desde la época moderna las gestiones de los individuos no corresponden tanto a las elecciones, sino a la necesidad. De ahí que la participación juegue un papel importante en la definición del rol; es decir, si este se desempeña por elección o por necesidad. En consecuencia, esto tiene que ver no solo con el sistema educativo, sino con la naturaleza socioeconómica del país.

La responsabilidad social de los actores en la transformación de un fenómeno

La responsabilidad social significa un ejercicio reflexivo permanente sobre los actos y la forma en la que estos afectan el entorno social; parafraseando a Argandoña (2012), es un compromiso con el mejoramiento de la calidad de vida de una comunidad. El concepto de responsabilidad social compete a todo tipo de instituciones y personas, al definirse por el comportamiento basado en valores respecto a la comunidad en la que se vive. Para Castañeda, Ruiz, Vitoria, Castañeda y Quevedo (2007) es un papel socialmente activo a través de la incorporación de valores universalmente aceptados.

La responsabilidad social está profundamente ligada con cualquier posibilidad de transformar la sociedad. Los actores deben tener un mínimo de responsabilidad con su entorno, porque esto les permite ser conscientes de la importancia de sus actos hacia él, y así concebirse como parte importante de los fenómenos. En el caso específico de la intimidación escolar, la propuesta de transformar las respuestas usuales por unas de mayor impacto es una especie de convocatoria a los actores tanto a comprender las consecuencias de sus actos como a entrar en un ejercicio reflexivo permanente sobre los valores que sustentan las acciones, entendiendo que el beneficio principal no es para sí mismo, sino para la comunidad.

La responsabilidad social no es una obligación, pues no se limita al cumplimiento de requisitos atribuidos (Solarte, 2003). Teniendo en cuenta lo anterior, mientras los docentes, los directivos, las autoridades estatales, los estudiantes y las familias, como actores involucrados en el fenómeno del bullying, no inicien el ejercicio crítico sobre las formas en las que abordan la situación, no podrá gestarse ningún cambio, y esto se convierte en una pista metodológica para estudiar el fenómeno. El sistema educativo requiere unas transformaciones, dado que una parte importante de su razón de ser tiene que ver con la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y socialmente responsables, y no se logra en tanto el sistema no tenga la misma naturaleza, crítica, reflexiva y socialmente responsable.

La responsabilidad social está constituida por la ética, que puede entenderse como una reflexión permanente que examina los criterios morales y piensa el sentido del actuar. Para ello es necesaria la

promoción del diálogo entre diferentes perspectivas, lo cual dispone a la participación y la construcción. De acuerdo con lo anterior, la transformación social se presenta como un entramado de procesos (participación, responsabilidad social, perspectiva comunitaria), que no pueden ser sustituidos por formulaciones individualistas e inmediatistas.

Al igual que la participación, la responsabilidad social es una decisión voluntaria, pero el entorno puede contribuir a su aumento o disminución en las personas; por lo tanto, es responsabilidad de las instituciones promover responsabilidad social en sus actores y usuarios. Según Solarte (2003), son deberes de los directivos de las instituciones formar a los miembros para el diálogo y la participación; sin embargo, esta importante función se ve relegada por las funciones instrumentales y operativas que tienen que ver con el cumplimiento cuantitativo de acciones dispuestas por las autoridades. Esta reflexión deja ver la importancia de generar en las instituciones espacios de discusión y reflexión, pues los fenómenos sociales, en este caso la intimidación escolar, no pueden resolverse desde los márgenes de las instituciones reguladoras. Es importante asumir como propia la situación y encarar un proceso que para efectos de esta discusión se enmarca en la responsabilidad social del individuo y la institución.

Las instituciones educativas son agentes sociales, actúan en contextos específicos, con un poder y unos efectos particulares, esto hace que puedan contribuir a la democratización o a la exclusión, siendo esta la primera pregunta que se debe plantear cualquier plantel educativo, si las prácticas cotidianas, tanto pedagógicas como relacionales, favorecen una u otra tendencia. Esta pregunta no debe formularse individualmente, dado que la responsabilidad social tiene carácter comunitario se debe practicar junto con otros, en referencia a otros y construyendo un "nosotros". El fenómeno de la intimidación escolar implica encuentros colectivos para trascender los intereses particulares y reconocer los propósitos que transversalizan a la comunidad.

La participación, la vida comunitaria y la responsabilidad social son planteadas como elementos del cambio que suponen la formulación de nuevas prácticas para ser ejecutadas al interior de las instituciones educativas, en tanto se entienden como necesarias para transformar los paradigmas existentes. Por esta razón, se consideran pistas

metodológicas para enfrentar el fenómeno de la intimidación escolar como una construcción social, y como tal no puede ser transformada solo con la formulación por parte del sector directivo, sino que requiere el involucramiento de todos los actores y en diferentes niveles.

Como limitaciones del presente estudio, se reconoce la falta de involucración de otros actores del sistema educativo, puesto que estudiantes, padres de familia y directivos también participan activamente de esta realidad. Su inclusión en este tipo de investigaciones no solo sería una fuente de mejores resultados, sino una mayor motivación para todos los actores del proceso. De otro lado, se requiere que estudios como este tengan el apoyo institucional requerido desde niveles superiores, pues no es suficiente con que los colegios quieran vincularse, ya que las demás funciones sustantivas no permiten tener el tiempo para su adecuada participación y cumplimiento del propósito del estudio. Futuras investigaciones deben dirigirse a iniciativas más formales, en las cuales el ministerio o las secretarías de educación estén interesadas para facilitar su desarrollo y el cumplimiento de los objetivos y el efectivo impacto de sus resultados en la comunidad.

Referencias

- Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*. 30, 7-18.
- Argandoña, A. (2012). *Otra definición de responsabilidad social*. Cátedra "La Caixa" de Responsabilidad Social de la Empresa y Gobierno Corporativo. Universidad de Navarra. Recuperado de http://www.iese.edu/en/files/catedra%20abril_tcm4-79450.pdf
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2006). *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil* (3ra. ed.). Madrid, España: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2008). *Múltiples fronteras, una sola humanidad*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Cabezas, H. (2011). Los niños rompen el silencio: estudio exploratorio de conductas agresivas en

- la escuela costarricense. *Revista Educación*, 35(1), 1-21. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/25161/25432>
- Castañeda, G., Ruiz, M., Vilorio, O., Castañeda, R. y Quevedo, Y. (2007). El rol de las universidades en el contexto de la responsabilidad social empresarial. *Negotium*, 3(8), 100-132. Recuperado de <http://www.revistanegotium.org.ve/pdf/8/Art4.pdf>
- Cepeda, E., Pacheco, P., García, L. y Piraquive, C. (2008). Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media. *Revista de Salud Pública*, 10(4), 517-528. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v10n4/v10n4a02.pdf>
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501504>
- Cuevas, M., Hoyos, P. y Ortiz, Y. (2009). Prevalencia de la intimidación en dos instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 153-173. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3265499.pdf>
- Cunill, N. (1991). *Participación ciudadana*. Caracas, Venezuela: CLAD. Reforma y Democracia N°. 4. 1995.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. In *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3ra. ed., pp. 1-13). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Doyal, L. y Gough, I. (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Madrid, España: Icaria.
- Font, J. (2001). *Ciudadanos y decisiones públicas*. Barcelona, España: Ariel.
- Fried, D. (2008). Diálogos generativos. En G. Rodríguez (Comp.), *Diálogos apreciativos: el socioconstruccionismo en acción* (pp. 17-48) País Vasco: Instituto Internacional de Sociología Jurídica. Oñati - Dykinson.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- García, J. y Orellana, M. (2008). Variables psicológicas moduladoras de la autodefinición del perfil en procesos de acoso escolar. El papel del género y el currículo escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 41-55.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona, España: Paidós.
- Giddens, A. (1982). *Hermenéutica y teoría social*. California: Universidad de California.
- Giglia, A. (2003). Pierre Bourdieu y la perspectiva reflexiva en las Ciencias Sociales. *Desacatos*, 11, 149-160.
- González, N., Zerpa, M., Gutiérrez, D. y Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), 279-309. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76102315.pdf>
- Guillen, A., Sáenz, K., Badii, M. y Castillo, J. (2009). Origen, espacio y niveles de participación ciudadana. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 4(1), 179-193.
- Hoyos, O., Aparicio, J. y Córdoba, P. (2005). Caracterización de maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla. *Psicología desde el Caribe*, 16, 1-25.
- Jiménez, M., Castellanos, M. y Chaux, E. (2009). Manejo de casos de intimidación escolar: método de preocupación compartida. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 69-86.
- Mingo, A. (2010). Ojos que no ven: violencia escolar y género. *Perfiles Educativos*, 32(130), 25-48.
- Minguell, M. (2002). Interactividad e interacción. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 1(1), 23-32.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, España: Morata.
- Sánchez, P. (2013). El *bullying* como construcción social, más allá de las víctimas, los agresores y los testigos, la familia, la escuela y la sociedad. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 5, 222-247.
- Solarte, M. (2003). *Moral y ética de lo público*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Tamar, F. (2005). Maltrato entre escolares (*bullying*): estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar. *Psyche*, 14(1), 211-225. doi: 10.4067/S0718-22282005000100016

Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran la lectura.

Revista Iberoamericana de Educación, 46, 71-87. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/58596/1/557392.pdf>

Velásquez, F. y González, E. (2003). ¿Qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia? Bogotá: Fundación Corona.

Para citar este artículo / To cite this article / Para citar este artigo: Sánchez Agudelo, P.V. (2017). La participación, la responsabilidad social y la vida en comunidad como ejes para abordar la intimidación escolar. *Pensamiento Psicológico*, 15(2), 121-132. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI15-2.prsv