



Magis. Revista Internacional de Investigación  
en Educación

ISSN: 2027-1174

revistascientificasjaveriana@gmail.com

Pontificia Universidad Javeriana  
Colombia

Castillo-Pulido, Luis Evelio

El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan  
los actores

Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 4, núm. 8, julio-diciembre, 2011, pp.  
415-428

Pontificia Universidad Javeriana  
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021722009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# *El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores*

Bullying. From its Causes, Origins and Manifestation to the Meaning Given to it by the Actors Involved

L'harcèlement scolaire. Les causes, l'origine et les manifestations du sens de la question selon les propres acteurs

O acoso escolar. Das causas, origem e manifestações, à pergunta pelo sentido que lhe outorgam os atores

Fecha de recepción: 4 DE AGOSTO DE 2011 | Fecha de aceptación: 31 DE OCTUBRE DE 2011  
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(201112)4:E<415:AECOMO>2.0.TX;2-F

ESCRITO POR LUIS EVELIO CASTILLO-PULIDO  
UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS  
UNIVERSIDAD DE LA SALLE  
BOGOTÁ, COLOMBIA  
[luisvelio40@hotmail.com](mailto:luisvelio40@hotmail.com)

## **Resumen**

Este artículo desarrolla cuatro aspectos relacionados con el acoso escolar. En primer lugar, se presentan algunas conceptualizaciones sobre la violencia que evidencian la dificultad para definirla. En un segundo momento, se habla de los desarrollos y construcciones en torno al acoso escolar, se da a conocer su definición, la manera como este surge y se hace manifiesto, y los actores que en él intervienen, lo que muestra cómo se ha venido estudiando el fenómeno en el ámbito internacional y de manera particular en Colombia. Finalmente, se argumenta la importancia que tienen los estudios sobre el acoso escolar, a partir de la pregunta por el sentido que los actores le otorgan.

## **Palabras clave autor**

Violencia escolar, acoso escolar, *bullying*.

## **Palabras clave descriptor**

Acoso escolar, violencia en la educación.

**Para citar este artículo | To cite this article | Pour citer cet article | Para citar este artigo**

Castillo-Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8) Edición especial *La violencia en las escuelas*, 415-428.

### Key words author

School Violence, Bullying.

### Key words plus

School Harassment, Violence in Education.

### Abstract

This paper describes four aspects of bullying. First, some concepts on violence are introduced, demonstrating the difficulties found when trying to define the phenomenon. Second, the discourse on "bullying" is described, from its definition, its appearance and manifestations, to the actors and the ways it has been studied as a phenomenon internationally and in Colombia. Finally, it is argued that studies on bullying are especially important as they address the meaning the different actors give to the phenomenon.

---

### Mots clés de l'auteur

Violence scolaire, harcèlement scolaire, *bullying*.

### Mots clés descripteur

Harcèlement scolaire, violence dans l'éducation.

### Résumé

Cet article développe quatre aspects liés à l'harcèlement scolaire. En premier lieu on présente quelques conceptualisations sur la violence montrant la difficulté pour trouver une définition. Dans un deuxième moment on expose les développements et les constructions en ce qui concerne l'harcèlement scolaire donc on fait connaître sa définition, la façon dont elle se produit et ses manifestations ainsi que les acteurs qui y interviennent. De cette façon on expose comment ce phénomène a été étudié au niveau international et de manière particulière en Colombie. Enfin, on argumente l'importance des études par rapport à l'harcèlement scolaire selon le sens que les acteurs l'attribuent.

---

### Palavras chave autor

Violência escolar, acoso escolar, *bullying*.

### Palavras chave descritor

Acoso escolar, violência na educação.

### Resumo

Este artigo desenvolve quatro aspectos relacionados com o acoso escolar. Em primeiro lugar se apresentam algumas conceitualizações sobre a violência, evidenciando a dificuldade que existe para defini-la. Num segundo momento se mostram os desenvolvimentos e construções em torno do Acoso Escolar dando a conhecer sua definição, a maneira como este surge e se manifesta, e os atores que nele intervêm mostrando como o fenômeno vem sendo estudado a nível internacional e de maneira particular na Colômbia. Finalmente, argumenta-se a importância dos estudos sobre o acoso escolar a partir da pergunta pelo sentido que os atores lhe outorgam.

*La violencia se puede entender como una agresión (acoso) directa e indirecta a la víctima. Es indirecta cuando hay aislamiento social y exclusión deliberada de un grupo y directa cuando hay ataques relativamente abiertos a la víctima.*

Olweus, 1978, p. 26

## Introducción

En la comprensión de fenómeno del acoso escolar intervienen múltiples factores asociados con los orígenes, contexto social y cultural, procedencia familiar y nivel socioeconómico de los sujetos involucrados y de la institución escolar que los alberga. Dada la complejidad del fenómeno, cualquier tipo de estudio sobre él requiere el conocimiento del contexto en el cual se hace evidente, de sus actores y de los aspectos que inciden de manera directa e indirecta en su aparición y desarrollo.

Varios aspectos deben tenerse en cuenta para abordar y comprender el fenómeno del acoso escolar. El primero de ellos hace referencia a la comprensión que se tiene de la violencia, noción que presenta una gran dificultad para su definición por la polivalencia de significados. Otro punto de referencia son los diferentes enfoques desde los cuales se ha abordado el estudio del acoso escolar. Los estudios permiten evidenciar la existencia de variados enfoques que han originado diversos resultados que dan cuenta de la comprensión estadística del fenómeno, sus orígenes, actores, manifestaciones y consecuencias. En este contexto, cobra especial importancia la pregunta por el sentido que los actores del fenómeno (acosadores, víctimas y espectadores) otorgan al acoso escolar. De allí que las apreciaciones que los niños y niñas tienen sobre el sentido y la naturaleza del acoso escolar constituyen el trasfondo y el horizonte de la comprensión del fenómeno.

Dicho lo anterior, al encarar la comprensión de fenómeno en Colombia, se acude a las diferentes investigaciones y estudios que, como en el contexto internacional, inicialmente dan cuenta de los orígenes y manifestaciones del mismo (década de 1990) pasando a su abordaje a partir de las voces de los implicados, que evidencian la necesidad de indagar de manera mucho más profunda, a partir de las narrativas de las víctimas, acosadores y espectadores sobre el sentido que le otorgan al fenómeno sin olvidar otras voces, como las de los padres, maestros, compañeros y amigos de los estudiantes.

Lo anterior implicará el abordaje de futuros estudios desde perspectivas más ecológicas que permitan conocer de forma integral tanto las manifestaciones como las implicaciones que, para las comunidades educativas, tiene la práctica del acoso escolar.

## Violencia y acoso escolar

El acercamiento a la noción de *violencia* evidencia la dificultad para su definición tanto en su contenido, como en sus formas y manifestaciones; mucho más cuando se trata de indagar por ella en el contexto escolar.<sup>1</sup> Podría pensarse, por ejemplo, en violencia cotidiana, tradicional, violencia organizada o estructural, cultural, económica; violencia simbólica, maltrato, abuso físico y psicológico. En este sentido, “el análisis de las diferentes

<sup>1</sup> En la comprensión de fenómeno del acoso escolar intervienen múltiples factores asociados con los orígenes, contexto social y cultural, procedencia familiar, y nivel socioeconómico de los sujetos involucrados y de la institución escolar que los alberga.

---

### Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo de revisión hace parte de la construcción del estado del arte de la tesis doctoral *Sentido del acoso escolar en estudiantes de sexto grado en Bogotá*. Hace un recorrido por las distintas formas de entender la violencia y el acoso escolar y centra la reflexión en la importancia que tiene para futuros estudios conocer las voces de los actores (víctimas, agresores y espectadores) acudiendo a las investigaciones de corte ecológico.

definiciones demuestra que la definición del término depende en gran medida de la disciplina a partir de la cual se desarrollan los estudios" (Amaya, 1999).

En 1996, la Organización Mundial de la Salud, OMS, al reconocer la violencia como un problema de salud pública, evidenció la necesidad de caracterizar los diferentes tipos de violencia y los vínculos entre ellas. La OMS dividió la violencia en tres grandes categorías generales a partir de quién comete el acto: *violencia autoinfligida* que involucra el comportamiento suicida y las autolesiones; *violencia interpersonal* que ocurre en la familia, la pareja y la comunidad; y *violencia colectiva* que se evidencia en ambientes sociales, políticos y económicos (OMS, 2003, p. 19).

La violencia autoinfligida comprende el comportamiento suicida que incluye *pensamientos suicidas*, *intentos de suicidio* también llamados "parasuicidio" o "intento deliberado de matarse" y *suicidio consumado*. Las autolesiones, es decir, el automaltrato incluye actos como la automutilación. La violencia interpersonal se caracteriza por el comportamiento deliberado entre personas de una familia o dentro de una comunidad y puede llevar a sus miembros a causarse daños físicos o psicológicos cuando se dan amenazas u ofensas. La violencia colectiva se comprende a partir de lo social y cultural, que dan cierta legitimidad al uso del arte, la religión, la ciencia, el derecho, la ideología, los medios de comunicación, la educación, ya que por medio de ellos se violenta la vida. Por ejemplo, se admite la violencia en defensa de la fe o la religión que justifiquen la práctica de guerras santas o atentados terroristas, se otorga legitimidad al Estado para ejercer la violencia.

La violencia autoinfligida y la violencia interpersonal son claras y visibles, por lo que resulta relativamente sencillo detectarlas y combatirlas. En cambio, en la violencia colectiva, intervienen factores que determinan que la detección de su origen, prevención y remedio sean más difíciles pues cada sociedad aplica diversos estándares en cuanto a las formas de violencia que son o no son aceptadas. Cualquiera de estas violencias es sancionada por la ley o por la sociedad; otras son crímenes. La violencia se caracteriza por la existencia de una relación conflictiva entre las partes involucradas, relación que requiere ser conocida, caracterizada y comprendida en todas sus presentaciones, dimensiones y manifestaciones.

Ahora bien, luego de la aproximación al concepto de violencia, es importante diferenciar esta noción de la de violencia escolar que ocurre entre los miembros de una comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres, personal administrativo) y que se produce en los espacios físicos de la institución y en aquellos lugares o actividades que están directamente relacionados con lo escolar o con el desarrollo de actividades consideradas como extraescolares. La distin-

ción permite ubicar el acoso escolar como una de las manifestaciones de la violencia escolar que —como se muestra más adelante— no es un problema nuevo (Olweus, 1998, p. 11).

## Acoso entre escolares

**El bullying.** Antes de abordar la comprensión del acoso escolar, se hace necesario establecer la distinción entre violencia y *bullying*. Como explica Eduardo Dato (2007), el criterio para diferenciar entre *violencia* y *acoso* parece estar únicamente en la opción de respuesta dada por el estudiante cuando señala: "alguna vez", se interpreta como maltrato, como violencia; mientras que si se elige "con frecuencia" se categoriza como acoso o *bullying*. El carácter repetitivo, sistemático y la intencionalidad de causar daño o perjudicar a alguien que habitualmente es más débil son las principales características del acoso. Dan Olweus señala que "la agresividad intimidatoria entre escolares es un fenómeno muy antiguo", pero solo hasta hace poco tiempo —a principios de la década de los setenta— se hicieron esfuerzos para su estudio sistemático (Olweus, 1998, p. 17).

Dan Olweus fue el primero en abordar esta problemática. En 1983 aparecen los primeros informes relacionados con la violencia escolar en los que Dan Olweus y Erling Roland dan cuenta de sus estudios que en un inicio se realizaron en Noruega desde 1973 y que, luego, se extendieron a los países escandinavos. Posteriormente, a finales de los ochenta y principios de los noventa, el fenómeno del acoso entre iguales atrajo cierta atención pública y de la investigación en otros países, como Japón, Inglaterra, Países Bajos, Canadá, Estados Unidos y Australia.

Para Dan Olweus, la violencia entre iguales se expresa con el término *Mobbing* (en Noruega y Dinamarca) que puede entenderse como "grupo grande de personas que se dedican al asedio, una persona que atormenta, hostiga y molesta a otra". Con el paso de los estudios al contexto anglosajón, se asume el término *bullying*, *matoneo*, *matonaje*, que de manera más concreta hace referencia a la intimidación, el hostigamiento y la victimización que se presenta entre pares en las conductas escolares.

La situación de acoso e intimidación y la de su víctima queda definida en los siguientes términos: "Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. En esta situación se produce también un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica): el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad para defenderse y en cierto modo está

desvalido frente a quienes lo hostigan” (Olweus, 1998, p. 25).

En relación con el origen, Olweus indica: “en el discurso público sobre el tema, se ha dicho que la agresividad intimidadora entre escolares es consecuencia de la rivalidad por las buenas notas que se producen en la escuela y de manera más concreta, estas podrían explicarse como una reacción a los fracasos y frustraciones en la escuela” (Olweus, 1998, pp. 46-47). Los estudios demuestran que se trata de un mito; por tanto, habría que buscar su origen en otro tipo de realidades; “la rivalidad por las notas, las diferencias físicas o desviaciones externas negativas entre las que se encuentran la obesidad, el color del pelo, llevar gafas” también pueden generar este tipo de actitudes entre los escolares.

### Actores del acoso escolar

Tres actores se ven directamente involucrados en el acoso escolar: los acosados o víctimas, los acosadores o agresores, y los espectadores.

**Las víctimas.** Según Dan Olweus, hay distintos tipos de víctimas. “Las típicas, entre las que se encuentran los estudiantes más ansiosos e inseguros que suelen ser cautos, sensibles y tranquilos; poseen baja autoestima, tienen una opinión negativa de sí mismos y de su situación; y frecuentemente son considerados como fracasados sintiéndose estúpidos y avergonzados. A este tipo de víctimas se le ha llamado *pasivas* o *sumisas* y no responderán al ataque ni al insulto. Otro tipo de víctimas son las provocadoras que se caracterizan por una combinación de modelos de ansiedad y reacción agresiva. Estos estudiantes suelen tener problemas de concentración y se comportan de forma que causan irritación y tensión a su alrededor. Algunos de ellos pueden ser hiperactivos”.

**Los agresores o acosadores.** Dan Olweus descubre la existencia de varios tipos de agresores: los “típicos que se distinguen por su belicosidad con sus compañeros y en ocasiones con los profesores y adultos. Suelen caracterizarse por la impulsividad y una imperiosa necesidad de dominar a otros. Pueden ser ansiosos e inseguros. Estos agresores sienten la necesidad del poder y del dominio, parece que disfrutan cuando tienen el control y necesitan dominar a los demás” (Olweus, 1998, pp. 52-54).

Puede decirse que los acosadores utilizan distintas formas como los apodos, mofas, insultos y habladurías (Monclús & Saban, 2006, p. 24), que generan intimidación, exclusión y en ocasiones serios problemas psicológicos y sociales que provocan dificultades en la convivencia y en la adaptación social.

Puede afirmarse entonces que “se produce la situación de desigualdad entre el acosador y la víctima,

debido generalmente a que el acosador suele estar apoyado de un grupo que sigue la conducta violenta, mientras que la principal característica de la víctima es que está indefensa, no puede salir por sí misma de la situación de acoso” (Díaz-Aguado, 2006, p. 17).

**Los espectadores.** Sobre los espectadores, Dan Olweus indica que a los estudiantes que no participan en las intimidaciones y que generalmente no toman la iniciativa, se les denomina “agresores pasivos, seguidores o secuaces” (Olweus, 1998, p. 53). Lo anterior interroga de manera imperativa a las investigaciones realizadas que han puesto su mayor énfasis en los agresores y las víctimas, y han dejado de lado a este actor que no en todos los casos puede ser tildado de “cómplice”, dado que de la pasividad no se puede inferir una actitud de apoyo al agresor. Cabe entonces preguntarse qué sentido les otorgan estos estudiantes tanto a la agresión como a su papel y a la actitud de las víctimas.

Así, pues, como Dan Olweus lo señala, una conducta de persecución física y psicológica es considerada como característica importante del acoso escolar. Indica este autor que el acoso se puede entender como una agresión directa e indirecta a la víctima; “es indirecto cuando hay aislamiento social y exclusión deliberada de un grupo y directo cuando hay ataques relativamente abiertos a la víctima”.

Siguiendo a Catherine Blaya, los diferentes tipos de acoso “pueden ser considerados como factores de degradación del clima y de la calidad de las relaciones interpersonales, en cuanto no solo afecta psicológicamente de forma seria a los individuos, sino que estos, al sentirse mucho más vulnerables en todos los aspectos, incluyen un factor social de riesgo al clima de las relaciones en la escuela” (Blaya, 2005, p. 236).

### Estudios sobre violencia escolar

Se evidencian dos grandes períodos con intereses y objetivos muy distintos. En el primero, que comprende los años ochenta y noventa, a partir de estudios estadísticos preferencialmente cuantitativos, se buscó responder interrogantes como la incidencia del contexto social, los actores, el origen, las manifestaciones, las consecuencias y los factores que inciden en la violencia que ocurre en la escuela. En el segundo período, del año 2000 en adelante, los estudios se orientan a la comprensión del fenómeno desde una perspectiva más integral en la cual, además de los estudios estadísticos, se empiezan a tener en cuenta la voz de los actores y sus diferentes formas (enfoques) de comprender la realidad.

Dicho lo anterior, el estudio sobre el acoso escolar se puede abordar de varias formas. Desde los observatorios, una primera referencia se encuentra en

el trabajo realizado por el Centro Internacional para la Prevención del Crimen (ICPC, por sus siglas en inglés), creado en 1994 en Montreal con el fin de prevenir el crimen y promover la seguridad en la sociedad. Este centro elaboró en los años 2000 y 2001 un estudio comparativo de las políticas y prácticas llevadas a cabo en el ámbito internacional en el tema de la seguridad en las escuelas (Monclús & Saban, 2006, p. 14)

Otra referencia es el Observatorio Europeo sobre Violencia Escolar con sede en Burdeos, Francia, que en 2008 pasó a llamarse Observatorio Internacional de la Violencia en las Escuelas, OIVE y que ha venido reflexionando sobre esta problemática y ha identificado los factores de riesgo en la vida de los miembros de la comunidad educativa cuando se presenta la violencia escolar. Según Catherine Blaya, en la actualidad, las líneas de investigación más activas se refieren a los estudios sobre lo que Éric Debarbieux en 2003 denomina microviolencias y clima escolar (Blaya, 2005, p. 296). Para Catherine Blaya, “los estudios sobre violencia escolar han discurrido por tres grandes vías, que se corresponden básicamente con las tres grandes áreas de conocimiento que se han interesado por estos problemas: la psicoeducativa; la sociopedagógica y la criminológica. Los estudios psicoeducativos han focalizado su interés en los procesos personales e interpersonales implícitos y explícitos en el complejo fenómeno de la agresividad, la conducta agresiva, la victimización y la conducta violenta, en sus diferentes matices. Esta línea ha sido hábil en la descripción de factores sociales vinculados a estos fenómenos, describiendo condiciones de riesgo, como la pobreza, las características de la juventud, los fenómenos migratorios y su incidencia en estos problemas”. En el enfoque criminalístico, “el discurso ha sido tradicionalmente psicopatológico y tiende a aproximarse a análisis descriptivos con los que empieza a interesarse por la escuela como factor etiológico de la criminalidad juvenil” (Ortega, 2002). Varios estudios pueden citarse como referencia para evidenciar la comprensión que se hace de la violencia desde este enfoque. João Yunes y Tamara Zubarew (1993) especifican que entre las causas de la violencia, las “características individuales, experiencias familiares, relaciones de pares, acceso a armas, consumo de alcohol y otras drogas, exposición a violencia en los medios de comunicación y otros factores políticos, culturales y sociales se interrelacionan y juegan un papel fundamental en la ocurrencia de la violencia en jóvenes” (Yunes & Zubarew, 1993, p. 104).

Desde otra perspectiva, pueden citarse los estudios hechos desde el modelo ecológico. De manera particular, en América Latina, estudios como los de Miriam Abramovay, Carolina Lisboa, Christian Berger y otros son un referente obligado (Berger & Lisboa, 2009, p. 61). Las investigaciones realizadas por Miriam

Abramovay (2005) y Carolina Lisboa en la Universidad de Vale Rio dos Sinos evidencian la “necesidad de hacer un debate y una aproximación con las especificidades de la violencia en la escuela, su dinámica y consecuencias” (Lisboa & Koller, 2009, pp. 161-181). Carolina Lisboa y Silvia Koller muestran cómo, a diferencia de los años 70 a 90, “hoy es casi consenso en la literatura científica que este proceso de la violencia escolar (acoso) está asociado a graves factores de riesgo en el futuro de las víctimas (suicidio, depresión) como también para los agresores (dificultades de relación con los demás, delincuencia, violencia, entre otros) y exige intervenciones urgentes y puntuales” (Lisboa & Koller, 2009, pp. 161-181).

Otros estudios realizados por Ana Almeida, Carolina Lisboa y María Jesús Caurcel (2007, pp. 107-118) exploran las explicaciones causales de adolescentes de 15 años portugueses y brasileños sobre las relaciones de maltrato entre iguales; se pretende crear el contexto narrativo que da margen para la interpretación, las atribuciones emocionales y para los juicios sociomorales presentes en las explicaciones del maltrato (Almeida, Lisboa & Caurcel, 2007, p. 107).

Desde este mismo enfoque, estudios como los de Pablo Madriaza, Abraham Magendzo, Isabel Toledo y Christian Berger coinciden en ubicar las investigaciones sobre la violencia escolar y de manera particular en lo relacionado con el acoso escolar, *bullying*, desde una perspectiva distinta a la del contexto europeo. Los estudios van más allá del análisis estadístico para dar a conocer el parecer, las comprensiones y percepciones que sobre el acoso escolar tienen quienes intervienen directamente en la problemática: agresores, víctimas y espectadores.

De manera particular, las investigaciones de Christian Berger dan cuenta desde el enfoque ecológico de las situaciones de acoso y violencia escolar que se viven de manera particular en Santiago de Chile. Berger dice que “los modelos tradicionales para abordar la agresividad entre pares (como elemento de la violencia en las escuelas) se han enfocado ya sea en los agresores o en las víctimas de la violencia. Así, se ha tendido a la búsqueda de perfiles individuales de los agresores y víctimas, buscando establecer los factores causantes de dichos perfiles”. En este mismo sentido, Pamela Orpinas evidencia la existencia de tres “modelos conceptuales complementarios” desde los cuales es posible abordar el estudio y la prevención de la violencia escolar: el modelo de salud pública, el modelo ecológico y el modelo de desarrollo (Orpinas, 2009, pp. 35-57).

Al distanciarse de los enfoques de salud pública y de desarrollo, Christian Berger adopta para sus estudios el modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1979) para tratar de comprender el fenómeno de la agresión

vidad y la violencia escolar desde una perspectiva distinta: la del sentido. Berger y Lisboa indican: “no existe claridad respecto a lo que se entiende por violencia escolar, ni menos respecto a los distintos paradigmas para comprender el fenómeno ni las atribuciones causales asociadas a este” (Berger & Lisboa, 2009, p. 61). Continúan afirmando Berger y Lisboa que las interpretaciones dadas al fenómeno “son explicaciones unidireccionales que priorizan la importancia de algunos factores sobre otros; ninguno de estos factores es conclusivo o puede dar cuenta a cabalidad del fenómeno de la violencia entre pares” (Berger & Lisboa, 2009, p. 62). Desde esta perspectiva, con el modelo ecológico, “la agresividad entre pares –tanto para su comprensión como para posibles líneas de intervención– es entendida como un proceso, resultado de la interacción entre las características de la persona (genéticas y socialmente construidas) con sus contextos (directos e indirectos), permeados por la dimensión temporal (evolutiva)” (Berger & Lisboa, 2009, p. 63). Lo anterior, como lo afirman los mismos autores, “evidencia la existencia de consenso entre investigadores e interventores respecto de la complejidad del fenómeno de la agresividad entre pares y de la consecuente necesidad de marcos integrales para su comprensión” (Berger & Lisboa, 2009, p. 74-75).

Desde el enfoque conocido como fenomenológico, cabe mencionar los estudios hechos por Luis Manuel Flores-González para el contexto chileno. Para Flores (2009, pp. 211-230), la violencia escolar no es un simple hecho social, sino un fenómeno complejo y multirreferencial. La cuestión del sentido y las raíces fenomenológicas de la violencia suponen indagar en la trama y enlaces de la experiencia humana que siempre escapa a nuestros hábitos y percepciones. Flores sostiene: “La violencia, incluso la más brutal y sanguinaria, tiene siempre y en cualquier caso una dimensión simbólica, referida a las condiciones de emergencia o al ejercicio de sus posibilidades o realización” (Flores, 2009, p. 211).

Desde un enfoque fenomenológico, la violencia es un acontecimiento social y en esta misma medida es siempre un acontecimiento subjetivo de un nosotros, dado que los ejes de los acontecimientos sociales se interpretan desde ciertas redes simbólicas de la acción humana. Así, este autor, al asumir el carácter comprensivo de los estudios sobre violencia escolar, muestra cómo “la violencia como todo fenómeno humano desborda la definición unilateral de un concepto, porque en rigor, la violencia es una acción, y no solo un nombre que se les asigne a ciertos hechos. En toda violencia hay siempre una lógica, sin embargo, esta lógica no se refiere a la coherencia deductiva posible del pensamiento consigo mismo, sino de determinadas lógicas de acción sobre las cuales se instalan las decisiones humanas” (Flores, 2009, p. 215).

### **Estudios sobre violencia escolar en Colombia**

Una mirada a los estudios realizados en Colombia y conocidos como tradicionales, durante el primer período (décadas de 1980 y 1990) evidencia la existencia de varias comprensiones sobre el fenómeno.

Rodrigo Parra-Sandoval formuló varios interrogantes sobre el papel de la escuela como templo del saber y de la formación de ciudadanos para la democracia y la paz, sobre la posible relación entre la violencia nacional con la violencia escolar, la mala organización, la falta de dirección y la mala calidad de la educación cotidiana, hechos que recaen en los estudiantes por parte de los docentes que, a su vez, responden de esta manera ante formalismos y limitaciones institucionales que les impiden ejercer su profesión completamente, realidad que constituye el centro de la problemática



de la escuela al permitir que dentro de ella se gesten y desarrollen manifestaciones de violencia entre pares y entre los maestros y los estudiantes. No se ha investigado de manera sistemática el papel de la escuela en su relación con la violencia y tampoco se ha indagado sobre las formas en las que la violencia ha hecho aparición en la vida escolar, sus manifestaciones más importantes y el papel que desempeñan los maestros, los estudiantes y los padres de familia en esta situación (Parra-Sandoval, González, Moritz, Blandón & Bustamante, 1998, p. 15).

El asunto de la violencia en la escuela estará directamente relacionado con el contexto social en el que se desenvuelve, los valores y principios que en ella se transmiten y el papel que los docentes ejercen en ella.

Trabajos como el de Carlos Medina-Gallego corroboran la percepción de Parra-Sandoval sobre la relación entre el contexto social y la escuela y la manera como esta incide en la violencia. Este autor declara: "existen jóvenes altamente desadaptados que en forma violenta disponen el ordenamiento interno de la escuela a su favor. Amenazan a sus compañeros, buscan el lado débil de los maestros, los acosan e intimidan, incluso llegan a agredirlos. Son estudiantes que provienen de un ambiente en el que han 'madurado' en el manejo de la fuerza y la intimidación y cargan un acumulado de experiencias que les permiten controlar situaciones e imponer ordenamiento en el microcosmos de la vida escolar y fuera de ella" (Medina, 1991, pp. 37-38).

El estudio realizado por Marina Camargo-Abello muestra cómo el contexto escolar el término *violencia* presenta una enorme ambivalencia. En primer lugar, porque su uso generalizado, amplio, sin especificaciones ni precisiones ha llevado a vaciarla de contenido; en segundo lugar, porque la violencia es una problemática escasamente trabajada en la institución educativa, por lo cual no se reconoce su existencia, no se reflexiona sobre ella ni se le articulan explicativa, comprensiva y positivamente los procesos, actividades e interacciones escolares (Camargo, 1997).

Un ejemplo más es el "Proyecto Atlántida. Los resultados de la investigación mostraron la existencia de una escuela que encarna el atraso y cuyas estructuras fundamentales quedaron ancladas en la premodernidad, obstaculizando así el acceso de los jóvenes a la modernización de la sociedad. Se observa como fenómeno fundamental la separación entre la escuela y la sociedad y entre la propuesta de la escuela y las expectativas de los adolescentes" (Fundación para la Educación Superior, FES & Colciencias, 1995, p. 24). No debe olvidarse además, que en la "cultura escolar se expresan formas de relación que potencian o desencadenan conflictos y perpetúan la existencia de ambientes autoritarios" (Ortega, 1999, p. 27).

En el estudio del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP realizado en 1999 se concluye que "la violencia es una realidad presente en la cotidianidad y se manifiesta desde el simple desconocimiento por el otro cuando no se responde a su pregunta, cuando no se reconoce su cuerpo en el espacio, cuando su nombre nunca es pronunciado, hasta el golpe de autoridad, el uso del conocimiento y la edad para someter, la pretensión de subyugar a los aparentemente más débiles a una voluntad ajena a sus deseos, o el disparo que elimina el contrario, hay un enorme y desafortunado diapason de acciones que son nuestra cotidianidad" (IDEP, 1999, p. 12). Indica además que: "no se trata, pues, de decir que la escuela es un manicomio, ni una cárcel, ni un cuartel, pero con poco esfuerzo se podría pensar que tiene un poquito de cada cosa".

Todo lo dicho hasta ahora muestra cómo los estudios sobre violencia escolar realizados en Colombia hasta finales de los noventa; evidencian la existencia de una realidad que ha venido aumentando en su complejidad y comprensión; hecho que, entre otros aspectos, lleva al auge y aparición de nuevos estudios que abordarán la violencia escolar desde otras perspectivas.

Tradicionalmente, los estudios sobre violencia (años noventa) han privilegiado la recogida de datos por medio de cuestionarios que permiten caracterizar la violencia y ofrecen algunos datos estadísticos sobre los tipos de violencia y maltrato y los actores que en ella intervienen. Estos estudios conocidos como *epidemiológicos* muestran cómo estas conductas están asociadas a factores de riesgo (bajo rendimiento académico, abandono escolar, lo que permite arrojar nuevos interrogantes sobre esta problemática sin incursionar en la pregunta por el sentido de la misma.

En el segundo período (año 2000 en adelante), pueden citarse varios estudios que abordan la problemática de la violencia y de manera particular de la violencia escolar. Enrique Chauz indica: "es crucial complementar los trabajos actuales que pretenden entender y reducir la violencia entre grupos armados a nivel macro con un gran esfuerzo por comprender y disminuir la violencia interpersonal a nivel micro" (Chauz, 2002, pp. 41-51). El estudio busca comprender los conflictos interpersonales a los que se enfrentan cotidianamente niños(as) que viven en condiciones socioeconómicas difíciles en Bogotá.

Esta investigación es importante porque, a diferencia de las realizadas, se conoció la percepción que sobre la violencia tenían los niños y niñas, sus narraciones permitieron comprender la violencia desde otra perspectiva. "Durante las entrevistas, les pedí que me narraran disputas recientes que hubieran tenido con amigos(as) o conocidos(as) de su misma edad, o algunas que ellos hubieran observado entre

compañeros(as). Mientras narraban las historias, les hice preguntas que intentaban esclarecer la secuencia de los eventos, e identificar sus conductas y emociones durante y después de los hechos. También les hice preguntas sobre quiénes estaban alrededor y cómo estos terceros respondieron ante la situación. Analicé cada historia en términos de los asuntos que la motivaron, las estrategias que usaron para manejarlas, las emociones que sentían durante las diferentes etapas de los conflictos, lo que sucedía con las relaciones después de estos, y el rol que jugaban los(as) terceros(as)” (Chaux, 2002, p. 44).

En otro informe publicado por el mismo autor en 2003, aparece un nuevo concepto que permite ahondar en la comprensión de una de las formas de violencia: la agresión. Enrique Chaux afirma: “Académicamente la agresión se ha entendido como la acción que tiene la intención de hacerle daño a otra persona. Esta agresión puede ser física (cuando busca hacer daño físico a la persona), verbal (cuando se quiere herir a través de las palabras), relacional (cuando se busca hacerles daño a las relaciones que tiene la otra persona o al estatus social que tiene en su grupo), o de otras formas” (Chaux, 2003, p. 49). Podría encontrarse aquí una transición del discurso de la violencia y la violencia escolar hacia los tipos de violencia que se presentan entre los niños y jóvenes en la escuela; tipos entre los cuales es posible identificar el acoso escolar como una de sus formas.

Chaux constata: “una excepción notable son los estudios de [Laurence] Owens, [Rosalyn] Shute & [Phillip] Slee en el año 2000” (Chaux, 2002), quienes mediante grupos focales, entrevistas en parejas y entrevistas individuales, preguntaron a adolescentes australianas sobre sus creencias y percepciones sobre la agresión indirecta, aquella agresión ejercida de manera encubierta, por ejemplo, por medio de rumores y exclusión, que hace daño a las víctimas sin que ellas sepan quién causó ese daño (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Salmivalli & Kaukiainen, 2004). Las entrevistadas contaron que, con frecuencia, la agresión indirecta resulta del aburrimiento, de una búsqueda de diversión y de una necesidad de recibir atención y de ser aceptadas por el grupo. Además, algunas mencionaron que ser excluidas tiene consecuencias muy negativas, como dolor, miedo, ansiedad y pérdida de seguridad y autoestima. Su percepción sobre las intervenciones de adultos fue, en general, negativa. Las entrevistadas contaron que no creen que las intervenciones de profesores sean efectivas y, en cambio, pueden empeorar el problema al exponer a la víctima a mayor agresión como venganza por la intervención de los adultos. Además, pocas consideraron que los programas sobre el tema podrían ser bien recibidos (Chaux, 2010, pp. 5-22).

Enrique Chaux indica: “estos estudios han sido también novedosos al concentrarse en las relaciones de agresión e intimidación entre personas del mismo sexo. Casi la totalidad de los estudios realizados internacionalmente sobre la agresión e intimidación han sido llevados a cabo en colegios mixtos. Hoy sabemos que la agresión y la intimidación entre niñas tienen dinámicas muy distintas a aquellas entre niños (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Crick & Grotpeter, 1995; Galen & Underwood, 1997; Salmivalli, & Kaukiainen, 2004); a pesar de esto, no sabemos bien qué tanto de lo que hemos aprendido sobre intimidación en colegios mixtos es válido para comprender la intimidación en colegios masculinos o femeninos (Aponte & Verney, 2006)” (Chaux, 2002, p. 7).

Chaux advierte, como fruto de una de sus investigaciones: “La aproximación tradicional al estudio de la agresión en niños y niñas ha sido la de buscar las causas de esa agresión y concentrar todos los esfuerzos de intervención en cambiar esas causas”. En un estudio posterior, expone: “El centro escolar, si se quiere, representa el espacio o contexto donde se manifiestan los síntomas de una realidad social contradictoria. En las últimas décadas, han entrado en nuestras aulas una gran parte de las demandas sociales de respuesta a situaciones que, casi siempre, sobrepasan las competencias de la escuela. Buscar, por tanto, solo en la escuela la raíz de los conflictos es una pérdida de tiempo y caminar en una dirección equivocada” (Chaux, 2003). Indican además que se tiende a confundir los conflictos en las aulas con las conductas violentas. Se habla de violencia de un modo discriminado cuando solo estamos ante conflictos que, aun rompiendo el clima normal de la clase o del centro, no representan manifestaciones que lesionen física o psíquicamente a profesores y estudiantes.

Chaux señala: “La violencia colombiana es un fenómeno muy complejo que involucra múltiples factores. Por esta razón, su prevención requiere esfuerzos en múltiples áreas. La educación es una de las áreas más prometedoras para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia, como lo han sugerido varios trabajos recientes como los de Chaux en 2002 y 2003, [Hernando] Gómez-Buendía en el 2003 y los del Ministerio de Educación en el año 2004” (Chaux, 2005, p. 11).

Otro ejemplo de la manera como las investigaciones realizadas en Colombia sobre violencia escolar fueron incursionando en el ámbito del acoso escolar lo constituye el realizado por Olga Hoyos, José Aparicio, Karol Heilbron y Vanessa Schamun en 2004. Este estudio describe, con base en el enfoque constructivista genético de Jean Piaget, las representaciones del maltrato entre iguales en 80 niños y niñas escolarizados de 9, 11 y 13 años de nivel socioeconómico alto y bajo

de la ciudad de Barranquilla (Hoyos, Aparicio, Heilbron & Schamun, 2004, p. 150).

En el mismo contexto de los estudios sobre violencia escolar, se puede mencionar el estudio *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá*, realizado en 2006 que identifica tres tipos de incidentes violentos (menores, violentos y serios) estableciendo una escala de violencia escolar que indica cómo, al parecer, la exposición a la violencia en los contextos familiares, barriales, interpersonales parece llevar a comportamientos agresivos y esto puede deberse al efecto de la exposición a la violencia sobre las actitudes, el manejo de la rabia, la empatía y la asertividad.

### **De las causas, origen y manifestaciones del acoso escolar a la pregunta por el sentido**

Lo dicho hasta aquí muestra cómo las definiciones, conceptualizaciones y análisis hechos sobre la violencia y el acoso escolar han sido elaborados desde ópticas distintas y en pocos casos se han construido a partir de la voz de quienes la generan y viven: los escolares. Estudios como los de Pablo Madriaza, Abraham Magendzo, Isabel Toledo y Christian Berger coinciden en ubicar las investigaciones sobre la violencia escolar y de manera particular en lo relacionado con el acoso escolar, Bullying, desde una perspectiva distinta a la del contexto europeo. Los estudios van más allá del análisis estadístico dando a conocer el parecer, las comprensiones y percepciones que sobre el acoso escolar tienen quienes intervienen directamente en la problemática; los agresores, las víctimas y los espectadores.

Podría decirse entonces que se ha dejado de lado un punto esencial en la comprensión del fenómeno: el discurso y las narrativas de los propios involucrados en estos actos (Berger & Lisboa, 2009). Lo anterior nos interroga de manera imperativa: ¿qué nos quiere decir la violencia?, ¿qué nos quiere decir el acoso escolar?, ¿qué percepción tienen del acoso los actores y cuál es el significado que le otorgan a esta práctica? Se busca entonces conocer y comprender el sentido de las manifestaciones y prácticas del acoso escolar a partir de la voz de quienes la hacen realidad en la escuela y alejarnos de la descripción del fenómeno.

Dicho lo anterior, es necesario puntualizar que los resultados obtenidos a partir de los estudios hechos desde las perspectivas sociopedagógica, psicopedagógicas, criminalística y de salud son insuficientes para comprender de manera más profunda el fenómeno del acoso escolar, puesto que no permiten develar el sentido y la percepción que tienen los actores sobre el mismo.

En este sentido, y dada la importancia de la problemática, se evidencia la necesidad de emprender estudios que permitan pasar de las causas, origen y manifestaciones del acoso escolar a la pregunta por el sentido que los actores le dan al mismo. Este tránsito puede realizarse con el enfoque ecológico propuesto por Urie Bronfenbrenner (Berger & Lisboa, 2009, p. 29). Para el autor, es necesario acudir al conocimiento y comprensión del Macro, el Meso y el Microsistema en los que “se concibe el ambiente ecológico como algo que se extiende mucho más allá de la situación inmediata que afecta directamente a la persona en desarrollo: los objetos a lo que responde, o las personas con las que interactúa cara a cara. Se les atribuye la misma importancia a las conexiones entre otras personas que estén presentes en el entorno, a la naturaleza de estos vínculos y a su influencia indirecta sobre la persona en desarrollo, a través del efecto que producen en aquello que se relacionan con ella directamente. Este complejo de interrelaciones dentro del entorno inmediato se denomina *microsistema*”.

Desde la opción de modelo ecológico expuesto por Urie Bronfenbrenner, a diferencia de los modelos tradicionales ya mencionados, se busca comprender el desarrollo infantil y juvenil, hecho que genera un replanteamiento en la forma como se abordan los estudios sobre la violencia escolar. Este modelo ofrece una nueva perspectiva teórica para la investigación en el desarrollo humano. La perspectiva es nueva en cuanto a su concepción de la persona en desarrollo, del ambiente y, especialmente, de la interacción que se desenvuelve entre ambos.

Por tanto, en este trabajo se define el desarrollo como un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él. Para comprender la realidad a estudiar, se hace necesario acudir al entorno. Urie Bronfenbrenner sostiene: “en toda cultura o subcultura, los entornos de una determinada clase (como el hogar, la calle o la oficina) tienden a ser muy parecidos, mientras que entre las culturas presentan diferencias perceptibles. Es como si dentro de cada sociedad o subcultura existiera un plan para organizar cada tipo de entorno. Además, el plan puede cambiarse, con lo cual resulta que la estructura de los entornos de una sociedad puede alterarse notoriamente y producir los cambios correspondientes en lo que respecta a la conducta y el desarrollo (Bronfenbrenner, 1979).

A partir de la aplicación de este modelo ecológico, la atención sobre el acoso escolar se centra más en conocer y comprender la complejidad de la organización que ocurre en la cultura de pares. Dicho de otra forma, se trata de ir más allá de determinar los tipos de violencia y maltrato y los actores que en ella intervienen; o la manera como las conductas de los actores están asociadas a factores de riesgo.

Como lo muestran los estudios compilados por Christian Berger, (2009), los investigadores han buscado comprender los procesos grupales que favorecen el desarrollo de relaciones interpersonales basadas en la violencia y el abuso. Se pregunta entonces: ¿cuál es la incidencia de las conductas grupales en las conductas individuales relacionadas con el acoso?, ¿cuál es la naturaleza social del acoso?, ¿la aceptación social de una conducta es reforzada por la prevalencia de esa conducta en el grupo de pares, y es inhibida si la mayoría de los miembros no participa de la misma?

Lo anterior ubica la discusión y la problemática en el campo social, de manera particular en la pregunta por la función social de la agresividad y del acoso. Algunos estudios sobre el *bullying* muestran cómo las conductas agresivas tienen beneficios asociados a la obtención de reconocimiento y visibilidad social, al establecimiento de jerarquías sociales hecho que implica que la agresividad y el acoso lleven a beneficios reales; refieren a la percepción que sobre la agresividad puedan tener los niños y adolescentes como un medio para alcanzar dichos logros, los cuales son temas especialmente importantes durante esta etapa de desarrollo vital (Berger, 2009).

Desde esta perspectiva, se busca aportar al conocimiento respecto de la función social que tiene el acoso entre pares y el papel que esta juega en la cultura de pares, para intentar responder a la pregunta: ¿cuáles son las apreciaciones de los niños y niñas sobre el sentido del acoso escolar?

### Sobre el autor

**Luis Evelio Castillo-Pulido** es licenciado en Teología. Especialista en Ética y pedagogía de los valores. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Estudiante del Doctorado en Educación DIE. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Profesor Asistente de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle.

## Referencias

- Abramovay, Miriam (2005). Victimización en las escuelas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 833-864. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002611.pdf>
- Almeida, Ana; Lisboa, Carolina & Caurcel, María Jesús (2007). ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 41 (2), 107-118. Disponible en: <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP041a5/RIP04112.pdf>
- Amaya-Urquijo, Adira (1999). Currículo silenciado o el saber hacer de las culturas juveniles para la transformación de conflictos en la escuela. En Adira Amaya-Urquijo (comp., ed.). *Jóvenes, conflicto-convivencia y derechos humanos en el ámbito educativo*, 73-94. Bogotá: Fundación Centro de Promoción Ecuémica y Social, CEPECS & Oficina para la Defensa de los Derechos de los Jóvenes.
- Berger, Christian (2009). ¿Es la agresividad adaptativa? Evidencias de su función social en adolescentes chilenos. En Christian Berger & Carolina Lisboa (eds.). *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*, 139-160. Santiago: Editorial Universitaria.
- Berger, Christian & Lisboa, Carolina (2009). Hacia una comprensión ecológica de la agresividad entre pares en el microsistema escolar. En Christian Berger & Carolina Lisboa (eds.). *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*, 59-83. Santiago: Editorial Universitaria.
- Berger, Christian & Lisboa, Carolina (2009). *Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Björkqvist, Kaj; Lagerspetz, Kirsti M. & Kaukiainen, Ari (1992). Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression. *Aggressive Behavior*, 18 (2), 117-127.
- Blaya, Catherine; Debarbieux, Éric; Rey-Alamillo, Rosario del & Ortega-Ruiz, Rosario (2005). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-31. Disponible en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339\\_13.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_13.pdf)
- Bronfenbrenner, Urie (1979). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cajiao, Francisco (1999). Maltrato, violencia y estructura familiar. En Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. *Violencia en la escuela*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/book/export/html/26815>
- Camargo-Abello, Marina (1997). *Violencia escolar, violencia social*. Ponencia presentada en el Quinto Congreso Nacional de Prevención y Atención del Maltrato Infantil, celebrado en Santafé de Bogotá en noviembre de 1996. *Revista Colombiana de Educación*, 34, 5-24. Disponible en: [http://www.acosomoral.org/pdf/rce34\\_03ensa.pdf](http://www.acosomoral.org/pdf/rce34_03ensa.pdf)
- Chaux, Enrique (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: conflictos y agresión entre niños y adolescentes de Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, 12, 43-53. Disponible en: [http://psicologia.uniandes.edu.co/documentos/echaux/Chaux\\_rev12.pdf](http://psicologia.uniandes.edu.co/documentos/echaux/Chaux_rev12.pdf)
- Chaux, Enrique (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista Estudios Sociales*, 15, 47-58. Disponible en: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/473/view.php>

- Chaux, Enrique (2005). El programa de prevención de Montreal: lecciones para Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 21. Disponible en: <http://sala.clacso.org.ar/gsd/cgi-bin/library?e=d-000-00---0cesorev--00-0-0--0prompt-10---4-----0-1--1-es-50---20-about---00031-001-1-0utfZz-8-00&cl=CL2.1&d=HASHabf3fca7abd8c86fa9c3-a5.2.1&gt=1>
- Crick, Nicki R. & Grotpeter, Jennifer K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66 (3), 710-722.
- Dato, Eduardo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo. Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf>
- Díaz-Aguado, María José (2006). Acoso entre escolares. En *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia. Una guía para ayudar a la familia y a la escuela a detectar, prevenir y tratar los problemas relacionados con el acoso escolar y otras formas de violencia*. Madrid: Dirección General de Familia, Consejería General de Familia y Asuntos Sociales, Comunidad de Madrid. Disponible en: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application/pdf&blobheadname1=Content-Disposition&blobheadvalue1=filename=3-El+acoso+escolar+y+la+prevenci%C3%FCn+de+la+violencia+texto+sin+cubiertas.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1181252714992&ssbinary=true>
- Flores-González, Luis (2009). Interpretaciones fenomenológicas sobre el sentido de la violencia escolar. En Christian Berger & Carolina Lisboa (eds.). *Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*, 211-230. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Fundación para la Educación Superior, FES & Colciencias (1995). *Proyecto Atlántida adolescencia y escuela: una mirada desde la óptica de los adolescentes de educación secundaria en Colombia. Informe final*. Francisco Cajiao R., dir. general & Rodrigo Parra-Sandoval, dir. científico. Bogotá: Fundación para la Educación Superior, FES & Colciencias.
- Galen, Britt Rachele & Underwood, Marion K. (1997). A Developmental Investigation of Social Aggression among Children. *Developmental Psychology*, 33, 589-600.
- Heinsohn, Roberto; Chaux, Enrique & Molano, Andrés (2010). La chispita que quería encender todos los fósforos: percepciones, creencias y emociones frente a la intimidación en un colegio masculino. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1 (1), 5-22. Disponible en: <http://vys.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/viewFile/24/1>
- Hoyos, Olga; Aparicio, José; Heilbron, Karol & Schamun, Vanessa (2004). Representación sobre el maltrato entre iguales en niñas y niños escolarizados de 9, 11 y 13 años de nivel socioeconómico alto y bajo en la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Psicología desde el Caribe, Universidad del Norte*, 14, 150-172. Disponible en: [http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/10584/708/1/7\\_Representaciones%20sobre%20el%20maltrato%20en%20ninas%20y%20ninos\\_psicologia.pdf](http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/10584/708/1/7_Representaciones%20sobre%20el%20maltrato%20en%20ninas%20y%20ninos_psicologia.pdf)
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP (1999). *Violencia en la escuela*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/book/export/html/26815>
- Lisboa, Carolina & Koller, Silvia (2009). Factores protectores y de riesgo para la agresividad y victimización en escolares brasileños: el rol de los amigos. En Christian Berger & Carolina Lisboa (eds.). *Violencia*

- escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*, 161-181. Santiago: Editorial Universitaria.
- Medina-Gallego, Carlos (1991). Escuela y violencia: una reflexión desde la cotidianidad escolar. *Educación y Cultura*, 24.
- Monclús-Estella, Antonio & Saban-Vera, Carmen (2006). *Violencia escolar: actuaciones y propuesta a nivel internacional*. Barcelona: Davinci Continental.
- Olweus, Dan (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Olweus, Dan & Roland, Erling (1983). *Mobbing – bakgrunn og tiltak*. Oslo: Kirke- og Undervisningsdepartementet.
- Organización Panamericana de la Salud, OPS, Oficina Sanitaria Panamericana, OSP & Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud, OMS (2003). *Informe mundial de violencia y de la salud 2003*. Disponible en: [http://www.paho.org/spanish/dd/pub/violencia\\_2003.htm](http://www.paho.org/spanish/dd/pub/violencia_2003.htm)
- Orpinas, Pamela (2009). La prevención de la violencia escolar: De la teoría a la práctica. En Christian Berger & Carolina Lisboa (eds.). *Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*, 35-57. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Ortega-Ruiz, Rosario (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 044, 93-113.
- Ortega, Rosario & Rey-Alamillo, Rosario del (2003). *Violencia escolar: estrategias de prevención*. Barcelona: Editorial Graó.
- Parra-Sandoval, Rodrigo; González, Adela; Moritz, Olga Patricia; Blandón, Amilvia & Bustamante, Rubén (1998). *La escuela violenta*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Salmivalli, Christina & Kaukiainen, Ari (2004). Female Aggression Revisited: Variable-and Person-Centered Approaches to Studying Gender Differences in Different Types of Aggression. *Aggressive Behavior*, 30 (2), 158-163.
- Yunes, João & Zubarew, Tamara (1993). Mortalidad por causas violentas en adolescentes y jóvenes: un desafío para la región de las Américas. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 3 (2), 102-171. Disponible en: <http://www.scielosp.org/pdf/rbepid/v2n3/02.pdf>