

Complejidad y dinámica de sistemas inscrita en la práctica del acoso escolar

 **Complexity and system dynamics registered in the practice of bullying**

 **Complexidade e dinâmica de sistemas registrados na prática de bullying**

Jaqueline Duque Bolívar^[1] y Roberto Rivera Pérez^[2]

Recibido: 08-09-2016 Aprobado: 21-09-2016

-  Resumen
-  Abstract
-  Resumo

Resumen: Este artículo es el resultado de la observación-observante del acoso escolar en instituciones educativas públicas en Colombia, está estructurado en cinco apartados: el primero expone un esbozo histórico de la práctica del acoso escolar, el segundo se expone el análisis de la concepción del acoso escolar que plantea la legislación colombiana a la luz de autores como Parsons, el tercero se construye un marco teórico a partir de autores como Parsons, Foucault, Morin entre otros, el cuarto aborda el análisis del mecanismo del acoso escolar diseñado a partir de la técnica de dinámica de sistemas y el quinto apartado expone las conclusiones a las que se ha llegado y las posibilidades que cada una ofrece para seguir el estudio.

Palabras clave: *Acoso escolar, microviolencia, pensamiento complejo, dinámica de sistemas.*

Introducción. En el principio era la educación

“El conocimiento es una aventura incierta que conlleva en sí mismo y permanentemente el riesgo de ilusión y de error” (Morin, 1999: 92)

Aprender ha sido una cualidad inherente del ser humano; gracias a ella, la especie humana ha ido transformando y desarrollando su práctica cultural y vida social. Donde hay comunidad hay interacción entre un maestro-adulto y un aprendiz, el primero con la disposición de entregar todos sus saberes y experiencias: cultural, espiritual, científica, con el único propósito de darle continuidad a los mismos. Los orígenes de la educación formal –como la conocemos en la

actualidad-, se pueden hallar a partir del año 2.000 a. C., entre la cultura india, china, griega, egipcia y hebrea, como lo sostendría Marrou (1971). La tradición educativa se hereda, salvo por el detalle que ahora se habla sobre sistemas educativos, organizados y básicamente controlados y administrados por los Estados Nación. Lo que en ocasiones -particularmente para los países en vías de desarrollo o Tercer Mundo-, ha provocado la limitación de los contenidos curriculares, supeditados a los deseos y presiones extranjeras, manifestadas por los organismos internacionales (BM, OCDE, ONU, OTAN, entre otros); en este punto, la actividad autodidacta reclama su propia voz, y ocasionalmente impugna el proceso educativo.

Durkheim afirmaría: “toda sociedad, considerada en un momento determinado de su desarrollo, tiene un sistema de educación que se impone a los individuos con una fuerza generalmente irresistible, existe en cada periodo un modelo normativo de la educación; las costumbres y las ideas que determinan este modelo son el producto de la vida en común y expresan sus necesidades. En su mayor parte son además obra de las generaciones anteriores, todo el pasado de la humanidad ha contribuido a formar este conjunto de máximas que encuadran a la educación de hoy” (Durkheim, 1976: 93). Por su parte, Althusser sostendría: “...el aparato ideológico de Estado que ha sido colocado en posición *dominante* en las formaciones capitalistas maduras, como resultado de una violenta lucha de clase política e ideológica contra el antiguo aparato ideológico de Estado dominante, es el *aparato ideológico escolar*” (Althusser, 1970: 40). [3] Situación que parcialmente la comparte Nicholson, citamos: “El sistema escolar ofrece una elevada proporción de las prescripciones aprobadas por el grupo dominante, y las mismas aparecen institucionalizadas y transmitidas como parte de la tradición cultural” (Nicholson, 1969: 56). Y más adelante sostiene: “El status juega un papel importante en la determinación de las alternativas expuestas a las nuevas generaciones. Se enseña a los niños de “clase superior” formas de conducta que no se expone a los niños de “clase inferior”... Así, en todos los pueblos se evita enseñar ciertos tipos de conducta a determinados miembros de la respectiva sociedad... Los supuestos determinados culturalmente prohíben la exposición indiscriminada, y especifican *quién tiene derecho* de aprender cierta forma de conducta” (Nicholson, 1969: 59). [4] Sobre la base de lo anterior, nos permitimos preguntar: ¿cuál es la función social de la educación en la actualidad?, ¿cómo identificar el justo momento en que un fenómeno de conflicto se transmuta a violento, y de ahí, se está o se ha transformado en bullying?, ¿qué tipo de sociedad se está construyendo entre los estudiantes, que tiende a incrementar el acoso escolar?

Para comenzar a atender las pesquisas anteriores, se debe recurrir a la definición y distinción entre violencia y agresividad, retomamos: “La agresividad es una conducta innata que se despliega automáticamente ante determinados estímulos y cesa ante la presencia de inhibidores muy específicos... La violencia es agresividad alterada, principalmente, por diversos tipos de factores (en particular socioculturales) que le quitan el carácter de indeliberado y la vuelven una conducta intencional y dañina” (Sanmartín, 2011: 11). En ese sentido, el ejercicio de la violencia se manifiesta a tres niveles: a) autodirigido, b) interpersonal, o c) colectivo. Por ende, “...la violencia es exclusivamente humana. La violencia es en general el producto del entorno social, de procesos de educación y del desgaste de las relaciones de reciprocidad de las sociedades humanas” (Vera Cortés, 2011: 50-51). Sin embargo, no hay porque confundir el conflicto temporal, la violencia entre pares o iguales con el acoso escolar (bullying). Éste puede definirse como: “...una forma de violencia escolar que hace referencia a un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación, cuyas consecuencias suelen ser el aislamiento y la exclusión social de la víctima. Generalmente la víctima se siente intimidada, las agresiones van creciendo en intensidad, empiezan a producirse en privado, y siempre entre el mismo agresor o agresores y la misma víctima” (Serrano, 2011: 149).

Reconociendo los aportes de estos pensadores contemporáneos, pero también de muchos otros que no se han incluido en este documento. UNICEF, ha manifestado su preocupación frente al reciente incremento de la violencia escolar (bullying) en el ámbito mundial. Citamos:

“...1 de cada 3 estudiantes entre los 13 y 15 años en el mundo sufrieron actos de acoso o intimidación de forma sistemática y que una tercera parte de los adolescentes de 11 a 15 años en Europa y América del Norte reconocieron haber acosado o intimidado a otros en la escuela por lo menos una vez en los dos últimos meses” (UNICEF, 2012: 8).

No obstante, el ejercicio de la violencia, coerción, y la manifestación del acoso escolar ha sido una práctica recurrente en la historia de la educación, como lo sugiere la obra: *La letra con sangre entra* de Goya. Pintura al Óleo desarrollada entre el periodo de 1780-1785, y que refleja parte del contexto escolar de la época. El cual, era vigente hasta hace unas décadas (aproximadamente hasta 1990), y se manifestaba en los discursos y prácticas familiares, escolares, institucionales y religiosas en distintos contextos de la globalidad contemporánea. Ver Imagen 1.

Surgen un nuevo par de preguntas: ¿el ejercicio de la autoridad y coerción que ejercía el docente y las instituciones fue completamente cedido por el cambio de contextos sociales? O ¿simplemente se mutaron los agentes que intervienen de forma coercitiva en el establecimiento del mismo orden institucional? Premisas que se contestarán en los apartados subsecuentes.



Imagen 1. “La letra con sangre entra”. www.fundaciongoyaenaragon.es/

La pintura debe entenderse desde distintos cuadros o ángulos. El primero es el central: refleja la imagen del docente (miembro y representante del sistema) quien funge el papel de juez-verdugo en un juicio que le caracteriza el deber de la corrección física de los estudiantes, pero que también se acompaña de un estudiante (asistente) que le sostienen las prendas a la víctima a manera de garantizar la certeza del acto disciplinario; asimismo, el joven estudiante de casaca roja que sostiene la prenda, podría simbolizar a aquellas personas que se alinean por conveniencia personal, complicidad y acuerdo a las estructuras de poder sobre los intereses colectivos.

Un segundo plano (lado derecho), refleja a los infantes “corregidos” expirando sus culpas, seguidos (en el fondo) por estudiantes disciplinados y alineados, quienes ya sea por temor o conveniencia, han aceptado y acatado las condiciones del aula, pero sobre todo de la autoridad incuestionable. En el mismo ángulo, pero del lado izquierdo: se ubican a los jóvenes estudiantes que observan el cumplimiento de la condena; ya que no sería un verdadero acto correctivo si es que no se junta el suplicio con los ojos que lo atestiguan, pero a su vez, previenen y exaltan

el cumplimiento de las leyes. Asimismo, estos testigos podrían encontrarse en la fila de los que serán ajusticiados y corregidos, ya sea en ese preciso momento o en futuras circunstancias. La única certeza, es que habrá alguien que corrija (el docente) y otros que le sostengan la prenda (asistentes del tribunal o asociados).

En el segundo ángulo de manera central, se vislumbran dos estudiantes que físicamente están muy cerca uno del otro, la distancia de la acción la encubre un libro, supuestamente uno está revisando (de pie) alguna información, el otro alumno está cercano. La imagen invita a pensar en aquellos que se resisten y cuestionan, pero son incapaces de hacer algo, ya sea por temor, duda, o simplemente desinterés, no hacen acción alguna. Solamente son parte de la resistencia pasiva que caracteriza a muchos de los sistemas y estructuras de poder.

Finalmente, primer plano lado izquierdo, se observan libros tirados en el suelo (posiblemente propiedad de alguno de los estudiantes “corregidos”); la imagen permite suponer la intolerancia y caída de las nuevas ideas o principios que vengan a cuestionar el orden socialmente establecido y aprobado; *¡lo nuevo apesta!*, y por ende, debe ser erradicado y desechado. Contrariamente, aparecen las notas y reflexiones del docente, las cuales le respaldan y le otorgan autoridad, la cual se manifiesta en la corrección desde su silla. La cual, le permite impartir y ejercer la fuerza de la institución que él representa, donde la primera personifica al Estado. Y un cachorro, ¿qué hace un cachorro suelto, lanzándose a jugar con el castigado en un aula de clases? La imagen nos invita a pensar, que tanto los infantes (estudiantes) como este cachorro inquieto e impropio, desde jóvenes deben ser educados, golpeados y corregidos a fin de lograr el comportamiento deseado. Donde la corrección puede ser en cualquier contexto y lugar.

Sobre la base del contexto anterior, surge la oportunidad de realizar el presente ensayo que tiene por objetivo: *El análisis del acoso escolar desde los postulados sociológicos Parsons (1951) y Durkheim (1976), acompañado por la postura del pensamiento complejo de Edgar Morin y los principios de la dinámica de sistemas, para así esbozar la comprensión del fenómeno, pero también hallar posibles soluciones al problema.*

Una mirada al acoso escolar

Teniendo en consideración que en el ámbito mundial se han formulado múltiples y variadas definiciones sobre acoso escolar y reconociendo principalmente los aportes de Serrano, Vera y Sanmartín expuestos anteriormente, la investigación ha centrado su atención en la definición que otorgó la *Ley 1620 del 2013 del Congreso de la república de Colombia*, a razón de ser el contexto nacional en el que se ha centrado el presente análisis, citamos:

“Conducta negativa, intencional, metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada y a lo largo de un periodo de tiempo determinado” (Congreso de Colombia, 2013: 1).

Por lo que se puede ver, se habla de un fenómeno que denota relaciones asimétricas, caracterizado por la violencia física, verbal, etcétera, que se manifiesta de manera recurrente. La cual, podría manifestarse de forma sistémica, a razón tanto de su móvil como del ejercicio y autoorganización de la misma.

En este estudio se reconoce que para comprender los fenómenos sociales es fundamental tener varios niveles de análisis, una sola mirada no aporta suficiente información para explicar la complejidad de lo social, el concepto de acoso escolar antes mencionado solo tiene en cuenta

la conducta del individuo, lo que sugiere una respuesta mecánica a los estímulos, excluyendo la subjetividad de éste. Por ende, es importante considerar –citamos-

“...un sistema total concreto de acción social se estructura desde tres aspectos: el sistema social, el sistema de personalidad de los actores individuales y el sistema cultural que se establece en sus acciones” (Parsons, 1951: 7).

En este contexto, la acción toma relevancia puesto que connota proceso mental activo y creativo; por lo tanto, la comprensión de los actos o eventos se hace fundamental para el conocimiento del sistema social, que según el autor citado es “...una pluralidad de actores individuales que interactúan entre sí en una situación que tiene, al menos, un aspecto físico o de medio ambiente; actores motivados por una tendencia a obtener un óptimo de gratificación y cuya relación con la situación, incluyendo a los demás actores, está mediada y definida por un sistema de símbolos culturalmente estructurados y compartidos” (Parsons, 1951, p. 7). Como se dijo anteriormente: el sistema social se integra a los otros sistemas conformando una estructura total (del mismo sistema). De esa manera, el organismo biológico cumple la función de adaptación; el de la personalidad, se encarga del logro de metas, define objetivos del sistema y mueve recursos para obtenerlos; el cultural, desempeña la función de proporcionar a los actores las normas y valores que les motivan para la acción. De ahí que la cultura, sus tradiciones y los valores comunes, puedan ser considerados como núcleos que se relacionan y articulan el ámbito social. Mediante la coyuntura e interacción de significados comunes y compartidos de un sistema de signos y código que permiten la interacción, la mediación e intercambio de mensajes, así como la construcción de otros sistemas simbólicos en el quehacer humano.

Al hacer análisis empírico de la definición que hace el Congreso de Colombia, se deduce que al hablar de una conducta negativa entraña dos enfoques: el psicológico y normativo. El primero, dirige la mirada hacia la forma de comportarse de un individuo en una situación determinada o general, mientras que el segundo, con adjetivo *negativa* orienta a la norma, lo acordado y establecido socialmente como correcto o incorrecto; los adjetivos *intencional*, *metódica* y *sistemática* apuntan a algo planeado, concebido con antelación, los términos *agresión*, *intimidación*, *humillación*, *difamación*, *coacción*, *aislamiento deliberado*, *amenaza* conllevan sometimiento o el posicionamiento en un nivel de autoridad impuesto, lo anterior sugiere que este comportamiento surge en un individuo con una estructura de pensamiento cuya ética dista del bien común, un individuo que quizás ha establecido el ejercicio de poder a través de la violencia, lo que evidencia la fragmentación y el aislamiento del acoso escolar del sistema^[5], ya que se centra solo en uno o varios individuos con dificultades de adaptación a la norma establecida, la comprensión del acoso escolar exige la observación de múltiples elementos interrelacionados como son el contexto socio/cultural, procedencia familiar y nivel socioeconómico de los sujetos involucrados y de las instituciones educativas que los albergan (públicas-privadas-urbanas-rurales), de ahí la importancia de una mirada desde el pensamiento complejo, entendido como un método nuevo, válido para comprender la naturaleza, la sociedad, reorganizar la vida humana y para buscar soluciones a la crisis de la humanidad contemporánea (Morin, 1998).

Frente a lo anteriormente expuesto, surgen los siguiente interrogante: ¿Será necesario reconceptualizar el acoso escolar determinado por el Congreso de Colombia?, ¿quizás esta definición excluye, fragmenta y separa al individuo del sistema social?, si esto es así, ¿Qué implicaciones pudiera tener este enfoque en la solución real de la problemática de acoso escolar en Colombia?, se pretende dar respuesta a estas preguntas en el siguiente apartado.

Aproximando el análisis

La comprensión del acoso escolar requiere el análisis del contexto, identificar los actores y los aspectos que inciden de manera directa (acosador-acosado) e indirecta (observadores). En ese sentido, el principio sistémico de Parsons, requerirá la delimitación del entorno, pero también centrar su atención en dos perspectivas:

Primera, el marco de referencia de la acción social -de Parsons (1951)-, centrará su atención en dos rubros: a) El momento estructural (estático) y b) El análisis funcional (dinámico). De esa manera, se trata de encontrar y responder: cuál es el lugar que ocupa cada una de las partes del sistema social, a fin de otorgarle continuidad y / o cambio de éste.

La segunda delimitación, está explícita en el pensamiento complejo —explicada anteriormente con Morin—; por ende, la dinámica de sistemas puede ser considerada una técnica para analizar y modelizar el comportamiento en entornos sociales complejos.

Por otra parte, una de las principales características del acoso escolar como fenómeno social, no necesariamente contemporáneo o nuevo, ha sido el uso de la fuerza y la exposición de la jerarquía estructural entre los agentes involucrados (el o los acosadores, la víctima y el público o espectadores). En ese sentido, se puede sostener, que:

“En las ceremonias del suplicio, el personaje principal es el pueblo, cuya presencia real e inmediata es un requisito para su realización. Un suplicio que hubiese sido conocido, pero cuyo desarrollo se mantuviera en secreto, no tendría sentido... Es preciso no solo que la gente sepa, sino que vea por sus propios ojos. Porque es preciso que se atemorice pero, también, porque el pueblo debe ser testigo, en tanto fiador del castigo, y porque debe hasta cierto punto tomar parte en él” (Foucault, 2010: 69).

En ese sentido, se entiende la participación directa, indirecta o la presencia de otra serie de agentes periféricos, como son los docentes, cuerpos directivos y demás miembros que representan a la institución escolar referida. La presentación de agentes no termina ahí, pues a diferencia de décadas pasadas, el actual acceso y la facilidad mediática que tienen los jóvenes, permiten compartir, intercambiar e interactuar en tiempo real o diferido, sobre las experiencias de violencia, agresión y acoso escolar. Lo que ahora se conoce como Cyberbullying, fenómeno que se integra a la larga lista de Agentes no humanos u objetos no clásicos —en términos de Morin-Delgado (2016)-. Este último aspecto la teoría de Parsons no lo contempla por la dinámica cambiante de los tiempos.

Desde los conceptos Parsonsianos, se encuentra que el acoso entre iguales (alumno-alumno), evidencia una estructura de relación de poder asimétrica entre estos actores, para Parsons (1951) esta estructura de relación es esencialmente la estructura del sistema social, donde el rol de acosador ubica al actor en el status de autoridad frente al rol de víctima que ubica al actor en el status de sometido, esta situación de acoso escolar se pudiera caracterizar como una conducta desviada que se plantea en Parsons como problema funcional para el sistema social, en el sentido que estas tienen que ser contrarrestadas por mecanismos de control.

Dejando en claro, que el fenómeno del acoso escolar desde la perspectiva de Parsons, deberá ser observada como una disfunción del sistema social que debe ser corregida por el propio sistema. Será en el proceso de socialización al interior de la familia y la escuela, que los actores internalizan las pautas de orientación de valores; en ese sentido, existe la posibilidad de que sea el propio seno familiar y la escuela, instituciones en donde se aprende a ser acosadores y víctimas. No obstante, no es una generalidad que el acosado y la víctima provengan de familias separadas, reconstruidas y /o disfuncionales, pero si existe una tendencia a que el fenómeno del bullying se manifieste en el ámbito educativo.

A razón, de que el análisis del sistema social de Parsons está orientado hacia un modelo idealista de sociedad mediada por las instituciones y el mantenimiento del propio sistema social. Los aspectos de conflicto, contradicción y cambio tienden a ser corregidos o suprimidos en el análisis. Por ende, es necesario reconceptualizar el acoso escolar desde la óptica del pensamiento complejo; para ello, se propone inicialmente concebirlo o pensarlo como un evento y no como una acción social, ya que: El evento, entendido como la unidad concreta que da la naturaleza (Morin, 1993: 414) permite al observador-observante percibir la totalidad no fragmentada tal como es, mientras que el acto social está definido y limitado por el propio sistema social. Lo que a su vez establece, una relación lineal entre el sistema social y el individuo.

En la sistémica de Parsons, el individuo selecciona de las posibilidades preestablecidas por el sistema cultura (valores, normas, símbolos), que ha interiorizado y reproduce su propia cultura. Mientras que en el evento –propio de la propuesta morineana-, los individuos, sus pensamientos, sentimientos, sus interacciones, tenderán a manifestarse y explicarse, tal como son en el momento en que son observados. Por último, para Parsons no todo puede ser acción social, solo aquello que naturalmente sigue las pautas de la cultura para lograr la coerción de sus miembros entorno a una forma similar de pensar y de actuar queda incluido en el concepto, mientras que el evento es unidad concreta presente en la totalidad.

Según el principio auto/eco/organización (Morin, 1998), la sociedad se autoproduce al construir una compleja relación entre todos sus componentes para formar un sistema adaptativo complejo[6], y al hacerlo, comienza a adquirir nuevas propiedades. En Colombia se han establecido, por décadas, relaciones de poder asimétricas que favorecen la microviolencia (García Buades, 2008) entendida como las conductas sutiles y cotidianas que constituyen estrategias de control que atentan contra la autonomía personal y que suelen ser invisibles o legitimadas en el entorno social, tales como: el machismo, la corrupción, la impunidad, entre otras. Aunque estas sean legitimadas en el entorno social, no corresponde al aspecto institucional de la acción social que plantea Parsons (1951), lo que implicaría que al no seguir las pautas establecidas por la cultura oficial, no podrían ser consideradas en la categoría sistémica de acción social de Parsons (1951). Lo que genera exclusión, fragmentación y separación del acoso escolar del sistema, por ende, remite a un conocimiento sesgado y alejado de la realidad, por cuanto se miraría como una disfunción del sistema.

La vía del pensamiento complejo

El abordaje del análisis del mecanismo del acoso escolar se hace a partir de la observación de alumnos acosadores que no han sido diagnosticados con enfermedades físico-psicológica que pudieran desencadenar agresividad o violencia.

La observación permite evidenciar que los alumnos inician sus acciones con las conductas sutiles y cotidianas, que constituyen estrategias de control que atentan contra la autonomía personal y que suelen ser invisibles o legitimadas dentro de los espacios institucionales. Por ejemplo: el burlarse por una pregunta o comentario realizado dentro de la clase, pero al ser celebrado y aceptado por el grupo (pueblo –en términos de Foucault (2010)-) en el cual se puede o no incluir al docente. Genera y fortalece un mensaje de aprobación al que formuló la agresión verbal en contra de su semejante. Asimismo, se genera una sensación de bienestar, aceptación e importancia dentro del grupo (capital social en términos de Bourdieu); dando por resultado, que esta aceptación actúa sobre el individuo o individuos motivándolos a realizar nuevamente la acción, y allí inicia un conjunto de acciones que legitiman la burla para quien pregunta (código cultural-social); luego ésta, da la pauta para comenzar a superar sus propios límites, sobre la base de acciones similares de burla, y la ausencia de pena o castigo por el acto. Lo que puede detonar en agresiones físicas, sexuales y otras formas más sutiles, pero efectivas de violencia.

Dado que los alumnos son individuos en formación, susceptibles de transformaciones, adaptaciones y aprendizajes rápidos, y quienes están dentro de la institución educativa bajo la tutela de los adultos: docentes, directivos, administrativos (roles sociales). Se plantea el siguiente supuesto: las interacciones y las omisiones de los docentes, directivos y administrativos frente a las microviolencias, retroactúan sobre los alumnos y crean las condiciones para que emerja el acoso escolar, quien se perfila como futuro acosador manda señales iniciales que van escalando a medida que son legitimadas, ya sea por acción o por omisión de sus pares y por las figuras de autoridad. Es decir, nadie se hace acosador de la noche a la mañana.

En la dinámica de la institución educativa, se establecen reglas para las relaciones a partir del *Manual de convivencia institucional*, es la institución quien genera los mecanismos de socialización en la misma, lo que Parsons (1951) identifica como orden normativo institucionalizado. También están las pautas de conducta que expresa el docente, a partir de su experiencia profesional y de vida, que en términos de Parsons, son las que él ha interiorizado en su proceso de socialización en su comunidad de origen: la familia, su formación religiosa, etc., las cuales complementan y en ocasiones rebasan las institucionales al momento de orientar su relación con los alumnos. Ambas pautas y / o normas, son recibidas por los estudiantes quienes traen de su familia y comunidad, sus propias pautas y normas de conducta que retroactúan frente a las primeras (propias del docente) de diversas formas.

Lo que indica que no hay una sola norma, aunque tanto los docentes, como los alumnos sean miembros de la misma comunidad educativa, ambos (docentes-alumnos) son miembros de otras comunidades (familia, barrio, iglesia, etcétera), con normas diferentes a las de la institución educativa, sin embargo en la institución educativa se interactúa guiados por todas estas normas, ser miembro de una comunidad no excluye al docente y al alumno de las otras comunidades a las que pertenecen y las normas interiorizadas en una no anulan las interiorizadas en las otras comunidades, lo que hace que en la interacción se dé un entramado polinormativo.

Frente a lo anteriormente expuesto, el acoso escolar no es planificado o determinado internamente por un solo individuo, surge a partir de simples reglas de interacción local entre agentes autónomos (Vivanco, 2014). Siguiendo el principio hologramático, donde el todo está inscrito en las partes como una especie de reflejo, el aula de clase y los patios de recreo, solo por mencionar algunos espacios y tiempos de interacción institucional, reflejan las relaciones asimétricas de poder legitimadas, más no oficiales a la manera de Parsons. Las cuales, pueden ser alternativas de la microviolencia y génesis del acoso escolar.

Según Vivanco (2014), la emergencia presenta un mecanismo que da cuenta de su origen y desarrollo, cada sistema tiene sus propios procesos, y para explicarlo es necesario cumplir con tres condiciones: ser concreto, examinable y comportarse según regularidades empíricas; el acoso escolar como emergencia del sistema social complejo de la institución educativa, tiene su propio mecanismo, del cual se hará un esbozo que permita dilucidar el camino hacia la comprensión de esta propiedad emergente. Asimismo, se formula la siguiente pregunta problematizadora: *¿En qué momento y lugar se inicia el acoso escolar?*

El Diagrama 1 esquematiza el mecanismo del posible origen y desarrollo del acoso escolar a partir de las posibles interacciones de los actores directos e indirectos del mismo, cada celda abre la posibilidad a múltiples interacciones, la estructura de panal muestra interacciones directas de dos grupos el primero: actor-víctima, actor-acosador, actor-espectadores, el segundo: actor-directivos, docentes, administrativos, se evidencia una relación indirecta a través de la celda horario de clase entre ambos grupos.

Esa relación indirecta genera vacíos, de los que surgen algunos interrogantes, el primero cualquiera que sea la institución educativa y el tiempo en el que ocurra el acoso escolar, si éste emerge a partir de las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa y no es reducible a las propiedades de un individuo de la misma, ¿Será lógico cargar la responsabilidad

de la conducta agresiva a un solo individuo: el acosador, como se ve reflejado en la definición del Congreso de Colombia? Si el acoso es una conducta sistemática, entendiendo sistemática como repetida, ¿Será que el acoso escolar es imperceptible para los docentes, directivos y administrativos a pesar de ser repetitivo?, para dar respuesta a estos interrogantes es necesario avanzar en el análisis del acoso escolar.

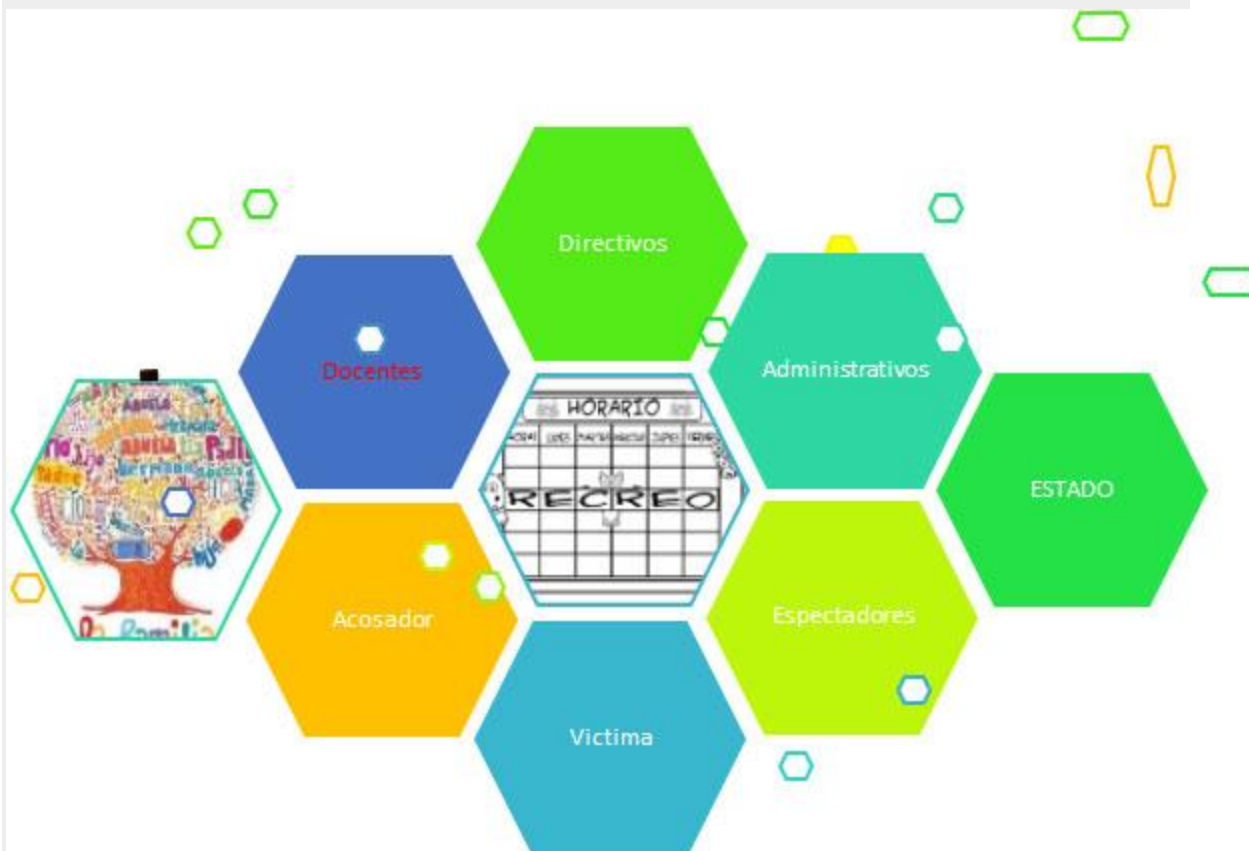


Diagrama 1. Interacción de los componentes del sistema que intervienen en el acoso escolar. Fuente: Elaboración propia

A partir de las microviolencias legitimadas en las interacciones cotidiano al interior de la institución educativa, se establecen reglas, patrones, estructuras y procesos que inciden en la autoorganización del sistema, de la que emerge el acoso escolar ya no como microviolencia, sino como violencia legitimada por la interacción entre individuos a nivel micro, el acoso escolar retroactúa sobre la microviolencia y viceversa, generando un *bucle circular nivel micro ↔ nivel macro*, lo que en el modelo parsonsiano no es concebible por la relación de causalidad lineal entre lo macro (sistema cultura) y lo micro (individuo), ya que el individuo es lo que determina su cultura, en el sistema parsonsiano esta disfuncionalidad dentro del sistema debe ser controlada, no se contempla la posibilidad que dicha disfuncionalidad genere cambios transcendentales en el mismo.

Lo anterior motiva la redefinición^[7] del acoso escolar como un evento emergente en las interacciones y retroacciones sutiles y cotidianas que establece el agresor(es): estudiante, docente, directivo (componentes de las instituciones educativas como sistema adaptativo complejo), como estrategia intencional, metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos o de control que atentan contra la autonomía personal de la víctima, estrategias que escalan hasta la violencia, por la reiteración de las mismas en el tiempo.

A partir de la dinámica de sistemas se *identificaron y analizaron los bucles de retroalimentación y sus efectos entre los elementos del evento acoso escolar, configurándose un modelo del evento que permite visibilizar los diferentes niveles e interacciones que se presentan en él*. El modelo se construye sobre el bucle de retroalimentación de las reglas de interacción de los componentes del evento: profesor, alumnos, directivos de la institución educativa, para el análisis el bucle inicia con la variable microviolencia conducta del profesor, ya que es necesario abrir el análisis en retrospectiva, puesto que antes que el alumno-alumno establezcan relación de acoso hay una relación profesor-alumnos que marca la pauta de la interacción al interior del salón de clase, en los recesos y demás acciones institucionales.

La variable microviolencia conducta del profesor^[8] se define como las conductas sutiles y cotidianas del profesor en relación con los alumnos, que atentan contra la autonomía personal de alguno de ellos, esta conducta establece un vínculo causal con la segunda variable conducta del alumno, aquí el actuar del docente tiene un efecto distintivo en la variable afectada a saber: conducta alumnos espectadores y conducta alumno receptor de la microviolencia (la cual puede ser tecnológica, verbal, simbólica y levemente física), en los primeros la legitima, puesto que al ser la figura de autoridad, da la pauta de comportamiento de los alumnos, lo que podría motivar a éstos a asumir el mismo comportamiento, es decir, del grupo de alumnos espectadores podría emerger uno o varios cuya conducta sea similar a la observada en el profesor, lo que reproduce la regla de interacción: profesor-alumnos, en el segundo el efecto sobre la conducta del alumno receptor de la microviolencia, podrían emerger dos reacciones, la primera una reacción de defensa denunciando la conducta del profesor ante la directiva de la institución, la segunda de miedo, callando frente al hecho. En este punto, las posibilidades de reacción obedecen a la selección de respuesta que opte el individuo según las pautas o normas interiorizadas, lo que en Parsons (1951) se identifica como el sistema de la personalidad. Sin embargo, estas pautas no corresponden solamente a las pautas o normas institucionales, sino también a las invisibles o legitimadas en el entorno social del individuo, a las internalizadas en su comunidad de origen, en su micro cultura.

La denuncia incorpora al bucle la autoridad máxima de la institución educativa, quien pudiera frente a la conducta defensa del alumno tener dos reacciones: la primera investigar y corregir, la segunda trasladar la denuncia al profesor implicado para que sea él quien resuelva. Donde la primera respuesta, podría deslegitimar la microviolencia y romper el bucle; en cambio la segunda, legitima directamente la conducta del profesor e indirectamente la de los alumnos en la medida en que afirma la regla de interacción establecida por el docente. Y de esta manera se refuerza el bucle y su iteración, además de generar un patrón de conducta: acoso escolar que retroalimenta las microviolencias al interior de la institución educativa, no solo en la interacción profesor-alumnos, sino también en la interacción alumno-alumno.

Lo anteriormente expuesto permite afirmar, que a mayor aceptación de la microviolencia por parte de la autoridad escolar, mayor acoso escolar; a mayor acoso escolar, mayor legitimación de las regularidades a nivel macro, en consecuencia se legitima socialmente la violencia escolar.

Cierre/apertura

La comprensión de un sistema complejo siempre quedará abierta a nuevos entendimientos, razón por la cual esta aproximación al acoso escolar desde el pensamiento complejo se cierra con la certeza que no está acabada, con la incertidumbre de cuantas retroacciones podrá generar y que tanto podrá retroalimentar el sistema educativo y social.

Las preguntas formuladas durante este análisis permiten plantear las siguientes premisas de cierre/apertura:

1. Clausura: Todos los sistemas sociales (educación, familia, barrio/calle, Instituciones del Estado, medios de información/comunicación/entretenimiento, etc.) retroactúan sobre el actor/acosador/observador y el actor/victima, la apertura hacia un análisis de la carga de la retroacción de cada sistema en cada actor/acosador/observador y el actor/victima en la emergencia del acoso escolar.
2. Clausura: si se acepta que el acoso escolar es emergente, no será posible identificar el justo momento en que un fenómeno de conflicto se transmuta a violento o se transforma en bullying, lo que si se pudiera anticipar es el análisis de las condiciones iniciales del sistema aula de clase/institución educativa que permitan la emergencia del acoso escolar, esto es la apertura al análisis de las conductas sutiles y cotidianas que constituyen estrategias de control que atentan contra la autonomía personal y que suelen ser invisibles.
3. Clausura: el tipo de sociedad que se está construyendo entre los estudiantes, que tiende a incrementar el acoso escolar, es la que legitima la microviolencia a nivel local, donde el acoso escolar es solo una de ellas, haciendo evidente el principio Hologramático.
4. Clausura: el ejercicio de la autoridad y coerción que ejercía el docente y las instituciones no fue completamente cedido por el cambio de contextos sociales, fue redistribuido por las dinámicas de interacción social al interior de las instituciones, es decir de alguna manera está siendo ejercido por diferentes actores de roles y estatus diferentes, miembros todos de la comunidad educativa, la apertura de análisis se enfocaría a observar cuáles son esas maneras de redistribución.
5. Clausura: El análisis adelantado no permite hacer afirmaciones sobre la función social de la educación en la actualidad, lo que si permite es abrir el análisis de la siguiente clausura: en la escuela colombiana en el acoso escolar se legitima y reproduce la cultura violenta heredada de las generaciones anteriores.
6. Clausura: Es necesario reconceptualizar el acoso escolar determinado por el Congreso de Colombia porque esta definición excluye, fragmenta y separa al individuo del sistema social, en la medida en que aborda la problemática solo desde la responsabilidad del acosador, sin tener en cuenta la unidualidad biológica-cultural que propone Morin (1999) donde lo humano implica ser individuo-sociedad-especie al mismo tiempo, la apertura hacia el estudio de la corresponsabilidad de la familia, el Estado y la sociedad en el acoso escolar.
7. Clausura: Quizás la mayor dificultad que pudiera tener este enfoque en la solución real de la problemática de acoso escolar en Colombia es el énfasis en la responsabilidad del menor acosador, ya que el protocolo y procedimiento de la ruta de atención integral que plantea la ley 1620 se enfoca en el estudiante/acosador, dejando como una eventualidad el docente/acosador y/o el directivo/acosador, sin plantear una ruta clara cuando ello ocurra, de ahí que la apertura sea hacia el análisis de la corresponsabilidad del docente, directivos, padres de familia y estudiantes en el evento del acoso escolar.

Notas:

[1] Estudiante del Posgrado en Investigación Integrativa en *Multiversidad Mundo Real Edgar Morin*, México. Asimismo, es docente de Tiempo completo de Educación Básica en el *Instituto de Educación de la Ciudad de la Cuba*, Pereira, Colombia. Interesada en el análisis y atención

de los fenómenos de violencia institucional y escolar desde la óptica del pensamiento complejo.

Contacto: duque.jaqueline@gmail.com

[2] Roberto Rivera Pérez. Es doctor en Ciencias Antropológicas por la *Universidad Autónoma Metropolitana campus Iztapalapa*. Adscrito como Docente-Investigador de Tiempo completo en *Multiversidad Mundo Real Edgar Morin*, México. En los últimos años, ha centrado su atención a los estudios sobre la construcción simbólica de la masculinidad, violencia de género, relaciones de poder, sistemas de parentesco y análisis del espacio. Actualmente, se encuentra innovando en los campos de la complejidad. Contacto: robertorivera@edgarmorin.edu.mx

[3] Cursivas del original.

[4] Cursivas del original.

[5] "Conjunto de elementos interrelacionados e interactivos" (García, 1995: 2).

[6] "Sistemas compuestos por agentes interactuantes descritos en términos de reglas. Los cuales se adaptan cambiando sus reglas cuando acumulan experiencia" (Holland, 2004: 25).

[7] Definición elaborada por los autores.

[8] Definición elaborada por los autores.

Bibliografía:

Althusser, L., (1970). *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*. México, Ediciones Quinto Sol.

Castillo, L., (2011), *El acoso escolar: De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores*. [30 abril de 2016]. Fuente: Redalyc - <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281021722009.pdf>

Columbie, N., (2012), *Principios del pensamiento complejo: base metodológica para la formación de una cultura medioambiental*. [30 abril del 2016]. Fuente: EUMED - <http://www.eumed.net/rev/delos/13/cpol.pdf>

Delgado, C., (2011). *Hacia un nuevo saber: La Bioética en la Revolución contemporánea del saber*. Habana, Publicaciones Acuario.

Durkheim, E., (1976). *La educación como socialización*. España, Ediciones Sígueme.

García, A., (1995). *Notas sobre la teoría general de sistemas*. [01 septiembre 2016]. Fuente: Plataforma de maestría Multiversidad Mundo Real Edgar Morin - <http://maestria-educacion.edgarmorin.com/course/view.php?id=24>

García Buades, M. Esther; Ramis Palmer, M. Carmen; Bosch Fiol, Esperanza; Ferrer Pérez, Victoria A.; Navarro Guzmán, Capilla (Comps.). (2008). "Los micromachismos o microviolencias en la relación de pareja: Una aproximación empírica". *Anales de Psicología*, Vol 24, no. 2, diciembre, disponible en: <http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0583/16711589018.pdf> [consultado el 20-10-2016] Fuente: Redalyc - <http://www.redalyc.org/>

Foucault, M., (2010). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI.

Holland, J., (2004). *El orden oculto de cómo la adaptación crea la complejidad*. México, Fondo de Cultura Económica.

Marrou, H.-I., (1971). *Historia de la educación en la antigüedad*. España, Akal editor.

Martín García, J., (2012), "Dinámica de sistemas: paradigma de pensamiento" en *El Hombre y la Máquina*, número 39, mayo-agosto (2012), disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=47824590001> [08 septiembre 2016]. Fuente: Redalyc - <http://www.redalyc.org/>

Morin, E., (1977). *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. España, Cátedra.

_____, (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. España, Gedisa.

_____, (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, UNESCO.

_____, y C. Delgado (Comps.). (2016) *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. México, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

Nicholson, C., (1969). *Antropología y educación*. Argentina, Paidós.

Parsons, T., (1951). *El sistema social*. Disponible [08 septiembre 2016]. Fuente: Teorías Uno - <https://teoriasuno.files.wordpress.com/2013/08/el-sistema-social-talcott-parsons.pdf>

Sanmartín Esplugues, J., (2011). "Concepto y tipos de violencia" en Sanmartín-Gutiérrez-Martínez-Vera. (Comps.) *Reflexiones sobre la violencia*. México, Siglo XXI-ICRS.

Serrano, A., (2011). "Violencia escolar" en Sanmartín-Gutiérrez-Martínez-Vera. (Coords.) *Reflexiones sobre la violencia*. México, Siglo XXI-ICRS.

UNICEF., (2012). *Ocultos a plena luz. Un análisis estadístico de la violencia contra los niños. Resumen ejecutivo*. Nueva York, ONU.

Vera Cortés, J., (2011). "La evolución de la violencia. De la evolución de la violencia a la violencia en evolución" en Sanmartín-Gutiérrez-Martínez-Vera. (Coords.) *Reflexiones sobre la violencia*. México, Siglo XXI-ICRS.

Vivanco, M., (2014). "Emergencia. Concepto y método", en *Cinta Moebio*, no. 49, Disponible en: www.moebio.uchile.cl/49/vivanco.html [08 mayo 2016].

Cómo citar este artículo:

DUQUE BOLÍVAR, Jaqueline; RIVERA PÉREZ, Roberto, (2016) "Complejidad y dinámica de sistemas inscrita en la práctica del acoso escolar", Pacarina del Sur [En línea], año 8, núm. 29, octubre-diciembre, 2016. ISSN: 2007-2309.

Consultado el Miércoles, 21 de Febrero de 2018.

Disponible en Internet:
www.pacarinadelsur.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1388&catid=10
 Fuente: Pacarina del Sur -
<http://pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/1388-complejidad-y-dinamica-de-sistemas-inscrita-en-la-practica-del-acoso-escolar> - Prohibida su reproducción sin citar el origen.