

Equipos Clandestinos: Redefiniendo las reputaciones y transformando las relaciones de Bullying¹ en la comunidad escolar

Por Michael Williams

Esta es una traducción del artículo 'Undercover Teams: Redefining reputations and transforming bullying relationships in the school community', de Michael Williams, publicado en *Explorations: An E-Journal of Narrative Practice*, 2010, (1), 4--13. Rescatado desde: <http://www.dulwichcentre.com.au/explorations-2010-1-michael-williams.pdf>

Traducción: Carolina Letelier, carolinaletelier@pranaschile.org

Edición y Revisión: Ítalo Latorre, italolatorre@pranaschile.org

Carolina & Ítalo pueden además ser contactados a través de PRNAS Chile: www.pranaschile.org



Mike Williams (M. Ed.) es orientador escolar y Director de Apoyo y Desarrollo para Estudiantes en Edgewater College, Pakuranga, Auckland, Nueva Zelanda. Actualmente está involucrado en la aplicación de prácticas narrativas en su trabajo formando estudiantes en anti-bullying, resolución narrativa de conflictos y mediación. Puede ser contactado vía correo-e: WJM@edgewater.school.nz

Resumen

La respuesta tradicional al bullying en los colegios, generalmente está focalizada en intentar cambiar las conductas de las víctimas o hacer modificaciones en el sistema escolar. La aproximación con 'Equipos Clandestinos' provee de significados específicos para quienes perpetran bullying, permite desarrollar relaciones positivas con las víctimas y otros estudiantes en su clase y así re-escribir la historia del bullying. En este artículo describimos el proceso por el cual ocurre una transformación de la identidad del bullying y lo explicamos en referencia a la aproximación narrativa para la mediación y resolución de conflictos. Mostramos cómo el consejero escolar y un grupo elegido de estudiantes son co-autores de una nueva historia, a través de una serie de reuniones cuidadosamente estructuradas y usamos ejemplos de la vida real para mostrar cómo ocurrieron esos cambios.

Palabras claves: bullying, colegios o escuelas, Equipos Clandestinos, terapia narrativa, testigos externos, ceremonia de definición

¹ N. del T. Acoso escolar. He decidido utilizar la palabra en inglés, puesto que posee un extenso uso en países latinos.

Soy orientador escolar en una escuela secundaria co-educacional y multi-cultural de Nueva Zelanda. Venía recién de vuelta a mi oficina luego de almorzar y encontré a Yvette afuera esperando afuera sollozando desconsoladamente. En un encuentro temprano en la mañana con ella y otro grupo de niñas, supe que ella había inmigrado recientemente con su madre y su familia extendida desde Durban, Sudáfrica. No había sido fácil llegar a otro país, pero la familia había experimentado una violencia considerable y estaban felices de venir a un nuevo país y colegio donde se sintieran seguras. Le pregunté qué es lo que le molestaba y a través de ríos de lágrimas me contó su historia:

“Ha estado ocurriendo desde el año pasado cuando empecé a trenzarme el pelo. Todos empezaron a llamarme ‘perro figón’ (Snoop Dog) y a hacer ruidos de perros y se estaba haciendo molesto. Cuando un niño comienza a hacerlo, los demás lo siguen. Esto sólo ocurre en las clases con profesoras mujeres. A la hora de almuerzo, uno de los niños me dice nombres y me llama "cafre"². Él sigue en eso cuando está rodeado de sus amigos. A él le gusta lucirse frente a los otros llamándome así. Ocurre por lo menos dos veces al día. Siento que ellos me lo pueden hacer a mí y yo no puedo hacer nada. He tratado de guardar silencio haciendo caso omiso, pero son muchos y persisten en esto. Cuando exploto y les grito que se callen, me meto en problemas con las profesoras y me frustró al ver que ellas no hacen nada”.

Le dije que tenía una idea, que estaba seguro que funcionaría. Le expliqué el concepto de Equipo Clandestino y al final de mi explicación Yvette dijo, “No quiero meterlos en problemas porque sería peor, solo quiero detener el bullying. Pienso que esto puede funcionar”.

Debo ahora hacer una pausa en esta historia y comenzar a explicar el proceso de trabajo en situaciones de bullying escolar de modo que cambie la narrativa de la relación sin patologizar a nadie. Debo mostrar cómo la aproximación con el Equipo Clandestino guía el comportamiento de bullying en la escuela secundaria de Nueva Zelanda, a través del uso estratégico de los grupos de pares para interrumpir y frustrar las relaciones de bullying (Williams & Winslade, 2008). Explicaré el proceso que uso para eliminar el bullying siguiendo cinco diferentes fases: la valoración de la víctima, el reclutamiento del equipo, la creación del plan, monitorear los progresos y celebrar los éxitos.

El término Equipo Clandestino, fue acuñado por Bill Hubbard (2004), como una aplicación de la aproximación Sin-Culpa para el bullying, creada por Robinson & Maines (1997) y popularizada en numerosos países alrededor del mundo. Este es un ejemplo de una “aproximación lúdica a problemas serios” (Freeman, Epston & Lovobits, 1997). Este enfoque invita a los estudiantes a una historia donde ellos tienen la misión de eliminar el bullying, pero

² N del T. Cafre, en inglés Kaffir, es una expresión despectiva que denota racismo.

proveyendo a los responsables de este de un nuevo espacio relacional en que sus actos sean incompatibles con la historia original del bullying.

El Equipo Clandestino es un grupo de pares elegido en conjunto entre el consejero, la persona afectada por el bullying y ciertos profesores. Después de contar la historia del bullying y deconstruir sus efectos, la víctima es invitada a co-construir un equipo de apoyo que incluya dos estudiantes responsables de perpetrar el peor bullying, como también otros cuatro que nunca hayan hecho ni recibido bullying, que sean considerados con poder e influencia en la clase.

Una vez que el consejero y el estudiante han escogido los miembros del Equipo, los profesores aportan su visión de la idoneidad del equipo seleccionado. Esta revisión tiene el impacto adicional de alertar a los profesores acerca del bullying. Como resultado, son reclutados en el equipo como testigos-externos (White, 2007) observando las conversaciones y acciones a su alrededor y apoyando la re-escritura de una nueva narrativa para el curso.

Cuando la composición del Equipo ha finalizado, el consejero llama a los estudiantes a la primera reunión. Preocupándose de mantener en secreto la identidad del equipo. El consejero lee la historia del bullying a los miembros del equipo y solo al final revela el nombre del estudiante. Esto pone el foco en el bullying más que en la persona. Los estudiantes son invitados a ser agentes secretos clandestinos en un grupo exclusivo cuya misión es buscar el bullying y desterrarlo.

El consejero facilita la creación de un plan de cinco puntos con los estudiantes y se asignan las tareas para cada uno. Algunas de las tareas que comúnmente han propuesto los estudiantes consideran cosas como incluirla a ella en las conversaciones, sonreírle, invitarla a jugar, decirle a los acosadores que retrocedan.

Cuando se han posicionado de su misión, se deja a los estudiantes por un par de días en sus tareas de interrumpir la historia del bullying reemplazándola por relaciones preferidas, incompatibles con la narrativa del acoso.

Se realizan reuniones alternadas con la víctima y el equipo por las siguientes dos semanas para discutir sobre los progresos y revisar la efectividad del plan. Durante este tiempo, se pide retroalimentación a la víctima y a los profesores, y se informa al equipo.

El proceso de retroalimentación provee a la víctima del bullying una oportunidad para reconocer las acciones positivas de otros y un momento para discutir acerca de cómo responder. El poder es reubicado en la víctima porque es ella quien decide cuándo el bullying ha cesado.

Aunque el equipo está configurado en el nombre de la víctima, él o ella invariablemente llegan a ser parte de un nuevo equipo pro-social. Donde su vida en el colegio ha sido caracterizada por la soledad y el rechazo, ellos ofrecen oportunidades de

participación e inclusión que antes le fueron denegadas. El monitoreo sirve al mismo propósito con que Michael White usaba la 'ceremonia de definición' (White, 2007) donde el grupo llega a ser la audiencia para que los miembros del equipo re-cuenten y provean de oportunidades de reconocimiento a los éxitos entre ellos.

El proceso de trabajo del Equipo re-escribe las relaciones de la víctima con el resto de la clase y el profesor y ofrece al profesor(a) la oportunidad de ver una mayor variedad de posiciones para la víctima cuando empiezan a tener menos miedo y temor. Cuando la víctima dice que el bullying se ha ido, el Equipo es llamado a una reunión final donde reciben un vale de alimentación y el Director les entrega un premio en reconocimiento por hacer del colegio un lugar seguro.

Fase 1: La valoración de la víctima

Ahora retomo la historia, Yvette vuelve al centro del escenario para ilustrar los próximos pasos de la fase uno del proceso.

Luego de escribir su historia exactamente como ella me la contó cuidando de usar únicamente sus palabras, le pregunté a Yvette cómo el bullying la ha hecho pensar y sentir.

“Estaba enojada el viernes cuando todos los niños empezaron a unirse en eso y empecé a llorar y tener rabia con todos. Luego mi profesora me dijo que saliera y conversáramos de eso y yo no quería conversar. Luego salí y me puse a llorar y algunos niños se reían porque yo estaba llorando. Me hicieron sentir una herida por dentro, como si hubiese sido torturada por las personas y todos se divirtieran de algo tan pequeño. No es pequeño para mí ahora, porque hiere mis sentimientos y ya lleva un año”.

Esta línea de preguntas invita a Yvette a enriquecer la construcción del problema y a explorar la extensión de la influencia del bullying. Le permito hablar sin interrupción ni mayores cuestionamientos. Estoy curioso de comprender cómo el bullying la ha invitado a responder y qué es lo que le ha quitado. Me interesaba ver cuánta resistencia ella ponía a eso y qué le hacía pensar de sí misma. También me interesaba si había algún rol que estuviera jugando la cultura de su clase en la forma que había crecido la historia. Quería saber cómo el bullying la estaba dirigiendo y descubrir si ella estaba respondiendo al bullying de alguna manera, por ejemplo, tomando represalias y así, mantenerlo vivo. A la vez quería honrar su historia y mostrarle a ella que yo me tomaba esto muy seriamente.

La tercera etapa de la fase de entrevista, involucró pedirle a Yvette que describiera cómo le gustaría ser. Este tipo de preguntas le ayudó a ella a construir un “territorio de identidad” (White, 2007), usualmente usando el modo subjuntivo, es cuando empieza el proceso en que Yvette considera qué tipo de relaciones preferiría. En mis anteriores trabajos, yo no incluía este tipo de preguntas, pero he encontrado que este es un paso muy importante para iniciar el desarrollo de un territorio narrativo nuevo. Introduce esperanza y establece una

plataforma para el cambio. Desafía la noción de que las relaciones son fijas y sienta la bases para que considere qué tipo de relaciones ella prefiere. Yvette dijo “me gustaría que todos fueran amistosos conmigo y que me tomen por lo que soy. Me gustaría sentir que es un gran día, no que no quiero ir al colegio porque todos me van a molestar... no sentir miedo de las personas”.

Yvette mostró algunos resultados únicos³ (White & Epston, 1990) que contrastaban claramente con la trama existente. Este fue el primer momento en que aclaró el tipo de relaciones preferidas por ella. Lo que había empezado en el territorio de significados, ahora empezaba a ser soñado en el panorama de acción. Aunque sus esperanzas permanecieran no actualizadas, ya habían sido verbalizadas, por lo tanto, podían ser realizadas. Echaba de menos las relaciones de aceptación sin enjuiciamiento. Quería disfrutar de la escuela y estar ahí sin sentir miedo. Ella aclaró la diferencia entre lo que estaba experimentando y lo que prefería, y comenzó a preparar el ánimo para solucionar el conflicto.

Durante el cuarto y último paso de esta fase, imprimí una copia de la lista del curso y construimos el equipo de apoyo de ella. Discutimos la lista y la forma en que cada uno se relacionaba con los otros en la clase. Esto sacó el foco de la/s persona/s que hacían bullying y generó un espacio para explorar las relaciones de la clase en general, además ayudó a los estudiantes a ubicar el bullying en las redes sociales del curso. A la vez, esto valora el conocimiento de los alumnos.

Explicué que podría discutir las sugerencias con sus profesoras para ver si ellas quisieran agregar algún otro miembro. Hacemos esto porque algunas veces los estudiantes no conocen suficientemente al curso (especialmente al inicio del año) y pueden elegir a alumnos que han sido amables con ellos pero que no cuentan con el respeto del resto del curso.

Una vez completada esta etapa, con los nombres registrados en un formulario, les escribí a las profesoras de Yvette para hacerles saber que habíamos armado un Equipo Clandestino en su curso con el fin de eliminar el bullying. Les digo los nombres de los estudiantes que elegimos para el Equipo y las invité a dar su aporte.

Mi última acción en esta reunión fue volver a leer a Yvette lo que escribí para asegurarme de que estaba todo lo necesario.

Le recordé a ella la línea de tiempo del proceso y lo que podría involucrar y la envié de vuelta a clases.

Fase 2: Reclutamiento del Equipo

Al otro día, llamé al Equipo y en un tono muy serio, invité a los estudiantes reunidos, a escuchar una historia de bullying. Les dije que revelaría al final quién escribió la historia y que la historia era más acerca del bullying que de los acosadores (en la lógica de una conversación

³ N. del T. También llamados excepciones. En inglés White les llama Unique Outcomes.

externalizadora). Luego leí la historia de bullying usando las palabras de Yvette. Les expliqué que todos quienes estaban allí habían sido elegidos por ella para escuchar su historia y la selección del equipo había sido respaldada por las profesoras. Les dije que no me interesaba exponer a las personas que habían cometido el bullying y que sus nombres no serían mencionados, pero que todos ellos habían visto mientras ocurría el bullying o sabían algo de él. Esta explicación tenía el efecto de proteger a la víctima de una potencial recriminación o venganza de los acosadores porque ellos no quedaban ‘marginados’ o culpados. Les expliqué que cuando el bullying se hubiera ido recibirían un vale de comida y un reconocimiento del Director por ser ‘Agente Secreto’.

Luego, les expliqué su misión y les pregunté si podrían guardar el secreto. Señalé que el éxito de esta operación dependía del secreto y sigilo y que ellos estaban en una “misión de búsqueda y destrucción”. Ellos escucharían del bullying y podrían usar todo su poder y fuerza de carácter para desafiarlo. En este punto, a menudo leo ejemplos de declaraciones de estudiantes acerca de cómo se fue el bullying y de observaciones del final del proceso de miembros del Equipo.

Fase 3: Creando el plan

La fase tres implica desarrollar un plan de cinco puntos para apoyar a la víctima. Para ayudarlos a pensar en esto, a menudo uso la ‘pregunta del milagro’ (de Shazer, 1988) y enfatizo esto agitando la varita en el aire. Yo digo ‘Si un milagro le ocurriera a Yvette mientras duerme en la noche y al llegar al colegio el bullying hubiese desaparecido completamente ¿qué sería diferente?’. Aquí el equipo es invitado a desarrollar un plan que permita que esto ocurra.

Al Equipo que acordó re-escribir la historia de bullying de Yvette, se le ocurrió el siguiente plan:

1. Decirles a las personas que paren si están siendo miserables.
2. No decir la expresión ‘perro figón’ y parar a aquellos que la usen.
3. Preguntarle a ella si está bien y si está teniendo un buen día.
4. Hablar con ella, abrazarla cuando lo necesite.
5. Decirle que su pelo está bien, comprar su almuerzo.

Escribí este plan y luego asigné tareas a los miembros del equipo. Este plan luego se convirtió en un acuerdo entre nosotros.

Cuando el plan estuvo completo, chequé para ver si ellos podrían pensar formas para mantener esto como ‘Operación Clandestina’. Les dije lo importante que era para ellos mantenerse ‘clandestinos’ porque, no sólo protegía el anonimato del Equipo sino que podría darles un espacio para trabajar sin que sus amigos lo supieran. Conversamos acerca de lo que les podrían decir a sus amigos cuando les preguntaran por qué fueron a ver al consejero.

Por último, les hago saber que será Yvette quien decida cuándo el bullying se ha detenido, y les expliqué que después de dos días evaluaría con ella para ver cómo estaba trabajando el Equipo. Podría verlos de nuevo y transmitirles su información. Esta información tiene el efecto de mantener la seriedad del proceso y les recuerda que su éxito está determinado por los informes que la víctima entregue. Este último punto usurpa el poder a los acosadores y pone en manos de la víctima el poder de decidir cuándo el bullying se ha ido.

Fase 4: Monitoreando los progresos

Al otro día me reuní con Yvette. En esta reunión la saludé cordialmente y le pregunté cómo iban las cosas en su curso. Yo quise saber qué tan bien el Equipo estaba cumpliendo lo acordado (el plan). Compartí el plan con ella y le pregunté qué había notado.

Yvette me dijo:

“Un gran cambio, ellos detrás mío, si necesito algo, ellos siempre están allí. Recibí sonrisas toda la mañana. Fue impactante, él venía hacia mí y cuando lo vi acercándose empecé a arrancar porque pensé que iba a hacer o a decir algo, pero una de las niñas del Equipo dijo, ‘No, espera, él te va a dar algo’. Se acercó a mí y se disculpó por todo lo que había hecho y me dio este chocolate. Le dije ‘acepto tus disculpas’. ¡La alegría había vuelto! Diles que están haciendo un gran trabajo y me gustaría darles las gracias a todos por ello”.

Cuando escuché sus comentarios tan positivos, la felicité por la disposición a aceptar los esfuerzos que el Equipo había estado haciendo. Le pregunté qué había hecho ella para que el programa fuera tan exitoso y si existía aún algún bullying que no había sido eliminado. Le pregunté cómo fue obtener una disculpa y cómo fue para ella aceptar la disculpa. Le pregunté qué había aprendido de sí misma y cómo podría usar ese conocimiento si el problema volvía. Le pregunté cómo podría mantener la felicidad y ella me explicó cómo había aprendido que necesitaba hablar de lo que sentía y no explotar de rabia. Ella dijo que podía ser más “amistosa y alegre”. Le pregunté si estaba segura que el bullying se había ido y dijo que el curso estaba mucho más contento y que estaba segura que finalmente se había ido.

Luego de un par de días, me reuní nuevamente con el Equipo. El propósito de este encuentro fue revisar el plan y darles la retroalimentación que Yvette hizo acerca de sus esfuerzos. La reunión también fue una instancia para hacerles saber lo que las profesoras habían observado y para animarlos y reafirmar su valor para ella y el resto del curso. Fue una oportunidad para que el Equipo reflexione sobre su trabajo y conversar acerca de cómo Yvette había respondido. Era el momento de ver qué faltaba por hacer aún y de incluir nuevas ideas para la acción que hubieran descubierto. Fue una oportunidad para invitar al Equipo a expresarse sobre lo que estaban aprendiendo de cuidar a otros y haciendo una diferencia positiva en la clase. También fue el tiempo para reflexionar acerca de los cambios que habían ocurrido y lo que había que hacer aún para eliminar completamente el bullying.

Esto es lo que ellos dijeron:

“Ella está mucho más contenta, no más ‘perro figón’. El bullying prácticamente se fue, algunos todavía molestan (hacen lío), pero nosotros molestamos por ella. Tomará un tiempo para que las personas se acostumbren a ella porque habla fuerte y divertido. Siempre me despido de ella al final del día, soy amable con ella frente a su amigo, ¡ahora la gente piensa que ella me gusta! (El mayor acosador)

Les recordé qué poderoso trabajo estaban realizando y qué profunda diferencia debía ser la que estaban haciendo en la escuela. Les di las gracias por sus valiosos esfuerzos y les dije que la etapa final ahora era chequear una última vez con Yvette y las profesoras, si ellas daban el ‘vamos’, se podrían reunir para la entrega de los vales de comida y el reconocimiento del Director.

Llamé a Yvette por última vez y esto fue lo que me dijo:

“No hay bullying, todos son amables conmigo. Todo ha sido bueno. Nadie me ha dicho nombres. Otros dicen ‘no la hagas enojar’, o algo así. Me siento muy bien todo el tiempo. El Equipo ayuda a las personas a confiar en sí mismas, sólo el Equipo lo hace. Yo quiero juntarme con ellos y agradecerles”.

Fase 5: Celebrando el Éxito

En la fuerza de la respuesta de Yvette, llamé al equipo para la ‘Celebración de la fiesta de las Relaciones Pacíficas’ después de arreglar con el Director la firma de los certificados, imprimir suficientes vales de comida y formularios de evaluación de cada miembro. En la reunión agradecí al Equipo por sus esfuerzos y antes que volvieran a clases, le pedí a cada uno que completara una evaluación con fines de investigación.

En este momento ya han pasado dos o tres semanas desde la entrevista inicial con Yvette hasta la reunión final con el Equipo. Ambos, la víctima y el Equipo se han visto tres veces. Todo el proceso ha tomado cerca de tres horas, lo más largo fue la entrevista inicial y la conformación del Equipo. Cuando el Equipo se mueve rápidamente, se puede suprimir dos etapas de retroalimentación y el tiempo total se reduce a dos horas y media.

Comentario acerca del enfoque de Equipos Clandestinos

En los enfoques tradicionales de bullying, la conducta de bullying es vista como una manifestación al servicio de un problema o una actitud que afecta al acosador en la esencia de su naturaleza. Esta perspectiva, plantea que el acosador es alguien que fue motivado por la necesidad o el deseo de infligir dolor o humillar a otra persona. Se argumenta que este deseo de hacer daño, se remonta a incidentes de violencia o algún tipo de malos tratos, ubicados a menudo en la familia. Los hermanos han intimidado a una persona y él o ella han aprendido a

intimidar porque han internalizado los sentimientos de impotencia y vergüenza que experimentan de otro acosador.

Nosotros pensamos que la fuente del bullying se encuentra en la narración de una relación que ocurre en la sala o en el patio de recreo. El Equipo Clandestino tiene la sala como su contexto, pero la operación del equipo de re-escribir la historia del bullying, inevitablemente, se desplaza hacia fuera de la clase. El foco del equipo es reemplazar una historia compleja de intimidación por una narrativa que resiste y desafía su dominación. Esta nueva narrativa ignora las razones o las causas del acoso y se concentra en solucionarlo.

La reputación de los acosadores es ignorada por el Equipo (que incluye al matón) y las relaciones de poder existentes, se utilizan para una finalidad distinta. La experticia de los acosadores se convierte en el medio por el cual obtienen una mayor comprensión de los efectos de dolor y aislamiento del bullying (Winslade y Monk, 2007).

Ha habido otras aproximaciones al bullying en las escuelas, registradas en la literatura narrativa. Alice Morgan (1996) trabajó con un grupo de niñas en Australia re-escribiendo el 'molestar' y Marie-Nathalie Beaudoin (2001, 2004) trabajó con estudiantes americanos de escuela básica (primaria) externalizando 'el bicho molesto' y re-escribiendo las relaciones alrededor de eso. El enfoque que se incluye aquí, se diferencia en que no implica trabajar como un grupo de asesoramiento. En su lugar, trabaja a través de una interrupción más estratégica de las relaciones de poder, de modo que se re-alinean las relaciones de la clase y se dirigen directamente a los discursos que apoyan el bullying. Al igual que el enfoque registrado aquí, Aileen Cheshire y Dorothea Lewis (1996, 2004) mostraron cómo estudiantes de secundaria pueden tomar la responsabilidad para hacer frente a lo que es llamado 'acoso', pero su enfoque fue a través de la formación de jóvenes como mediadores en los conflictos. Este enfoque puede ser llamado de resolución de conflictos, pero no es, estrictamente hablando, mediación.

En algunos casos, puede parecer que el acoso no tiene sentido. Puede ser visto como una burla o como jugando un juego destinado a ganar cualquier posición o poder entre compañeros o a mantener tal posición. Incluso puede no haber ninguna maldad entre el agresor y la víctima. La mayoría de las veces, la persona que hace bullying no está consciente de la medida del daño que están haciendo a la víctima y cualquier respuesta que la víctima puede hacer, por ejemplo, el llanto o explotar, es sorprendente para el agresor y no ve la relación con sus acciones. Pueden incluso pensar que a la víctima le gusta llamar la atención. Los amigos de la víctima incluso se pueden coludir con el agresor, no por temor a que el agresor se vuelva contra ellos si no apoyan sus acciones, sino porque creen que el bullying no es malintencionado.

Cuando esto ocurre, el sentimiento de traición es profundo para la víctima y puede choquearse y sorprenderse de que sus amigos no tomen una posición en contra de este comportamiento. Ellos también pueden no estar conscientes del impacto del bullying y tratan

la aflicción de las víctimas como poco importante, trivial o desproporcionada. Para la víctima, parece que incluso sus amigos están conjurando y se ve cada vez más desprovisto del cuidado que caracteriza las relaciones de amistad.

Los Equipos Clandestinos ignoran la tentación de averiguar por qué el acoso está ocurriendo. La atención se centra en los efectos y no en las causas del problema. La ausencia de investigación de por qué el acoso está ocurriendo, despeja el camino para que el acosador (matón) entienda el impacto de sus acciones sobre la víctima y para ser incluido en el Equipo que escriba un nuevo relato del bullying.

La ausencia de culpa y vergüenza permite a la víctima de bullying salvar su honor al no exigir confesión o culpabilidad. No se buscan disculpas y no se atribuye culpa a nadie. El bullying se convierte en el objeto de la culpa, no la/s persona/s acosadoras. El problema es tratado como el problema y la persona no es el problema (White, 1988). El acosador se salva del deseo de continuar el conflicto o el bullying, o de la necesidad de castigo, siendo expuesto a las autoridades de la escuela. No hay ningún intento de aislar al agresor, de mandarla/o a una esquina o de señalarlo con dedo acusador. Este enfoque también permite al agresor considerar las ventajas de cambiar su comportamiento al proporcionar un espacio para guardar las apariencias sin perder el honor con otros miembros del Equipo.

El propósito de relatar al equipo el registro de las víctimas sin alteración o análisis (leyéndolo tal cual), pone en primer plano la experiencia de la víctima e invita al grupo a ver las cosas desde su perspectiva. En ocasiones, los estudiantes han dicho cosas como: "Debe ser horrible ser tratado así". En otros casos los estudiantes han llorado cuando escuchan la historia. A veces, estudiantes se ofrecen voluntarios, "Sé lo que es eso. Me ha pasado a mí también".

Ellos no tienen que estar de acuerdo con la historia o dar cuenta de todos los aspectos de la misma, porque la voz de la víctima ha sido privilegiada por el consejero al relatar la historia. Se para por sí misma y es validada como un recuento legítimo de lo ocurrido, que implicó el establecimiento del Equipo. Es importante que todos los miembros del Equipo entiendan lo que la víctima piensa y se siente, y por qué ellos piensan y sienten como lo hacen. El impacto de la historia se profundiza y se engrosa cuando el Equipo escucha cómo la persona se ha visto afectada y se amplía más aún mediante la exploración de los efectos del bullying en otras personas, incluyendo los familiares de la víctima. Además, al sacar la culpa de la historia, la opción de que el agresor tome una posición defensiva se elimina. Esto permite al agresor mirar más de cerca su propia percepción de la víctima y considerar la posibilidad de que ésta sea errónea o infundada.

Mostrar la medida de la angustia de la víctima también permite a los miembros del equipo conversar sobre la percepción de la víctima y se 'crea compasión a su alrededor' (Epston, 2008, p. 143). Si el agresor ha estado proyectando sus miedos o prejuicios sobre la víctima, a continuación, como parte del Equipo pueden armar un plan o un mayor sentido de

propósito compartido. La sensación de estar trabajando juntos en la solución de un problema de relaciones, provee de apoyo mutuo a los miembros del equipo y prosigue el proceso donde el grupo re-escribe una historia alternativa (Epston, 2008).

Los métodos tradicionales centrados en castigar a los agresores y eliminar la intimidación muestran mayor fuerza cada vez, de este modo, el bullying o intimidación llega a ser una prueba de quién es más poderoso. Generalmente, el poder de la autoridad es mucho mayor que la potencia inducida por el agresor y, cuando se utiliza para dominarlo, resulta en resentimiento por parte del agresor. El poder del Equipo Clandestino descansa en actuar de un modo que es incompatible con la historia de bullying (Winslade y Monk, 2008). Actúan contrariamente a la percepción de las víctimas del bullying y sustituyen la agresión o humillación por apoyo y amistad. La aprehensión inicial por la acción positiva del agresor cambia por alivio cuando el acoso escolar parece terminar.

Al interior del Equipo, sus miembros también adquieren una nueva percepción del bullying. Al considerar al agresor en la oportunidad de crear relaciones positivas en la clase, los Equipos les ofrecen participación en la creación de resultados positivos, incluyendo al agresor en la ayuda del Equipo en lugar de dejarlo/a de lado como algo negativo y destructivo. Sienten que el proceso de re-escribir la historia positiva se convierte en su propia historia. Han sido parte de la solución más que del problema. Estas acciones contribuyen a reconstituir el sentido de sí mismo, uno preferido, incompatible con la historia de bullying.

Los estudiantes que han perpetrado bullying, no tienen que ganarse el derecho a la pertenencia de este nuevo club. Este es ofrecido por el facilitador. Este es un regalo que no esperan, y en general disfrutan la oportunidad de ser parte de un nuevo grupo social, mientras en el pasado tenían más probabilidades de ser rechazados por los estudiantes que trabajan duro y disfrutan la escuela y el aprendizaje. De vez en cuando van a confesar su participación en el bullying y otras veces dicen que no harán nada para ayudar. ¡Irónicamente, esta es una buena solución!

En otras ocasiones, no pueden percibir su comportamiento como acoso, sin embargo, cuando se dan cuenta de que otros en el equipo quieren hacer algo positivo para la víctima, pueden decidir que el bullying no aumenta su reputación. Las normas del nuevo grupo pueden invitarlos a buscar la aceptación del grupo siendo admirado en lugar de ser conocido como alguien a quien temer. A menudo, los agresores toman a su cargo el plan de acción y son arrastrados con entusiasmo en la generación de soluciones, y su parte en la escritura de la historia original de bullying es subyugada. Proporcionar a los agresores una salida a su reputación de matones sin perder prestigio, le da una salida airosa a un problema insoluble.

Referencias

Beaudoin, M-N. (2001). Promoting respect and tolerance in schools: Addressing bullying in schools with the 'Bugging Bug' Project. *Journal of Systemic Therapies*, 20(3), 10–24.

doi:10.1521/jsyt.20.3.10.23063

Beaudoin, M-N., & Taylor, M. (2004). *Breaking the culture of bullying and disrespect, Grades K-8: Best practices and successful strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Cheshire, A., & Lewis, D. (1998). Taking the hassle out of school: The work of the Anti-Harassment Team of Selwyn College. *Dulwich Centre Journal*, (2&3), 3–32.

Cheshire, A., Lewis, D., & the Anti-Harassment Team (2004). Young people and adults in a team against harassment: Bringing forth student knowledge and skill. In D. Paré & G. Lerner (Eds.), *Collaborative practice in psychology and therapy* (pp. 121–132). New York, NY: The Haworth Clinical Practice Press.

de Shazer, S. (1988). *Clues: Investigating solutions in brief therapy*. New York, NY: W. W. Norton.

Epston, D. (2008). *Down under and up over: Travels with narrative therapy*. Warrington, England: AFT Publishing.

Freeman, J. E., Epston, D., & Lobovits, D. (1997). *Playful approaches to serious problems: Narrative therapy with children and their families*. New York, NY: W.W. Norton.

Hubbard, B. (2004). *The 'No-Blame' bullying response approach: A restorative practice contender?* (Unpublished master's thesis). Massey University, Auckland, New Zealand.

Morgan, A. (1995). Taking responsibility: Working with teasing and bullying in schools. *Dulwich Centre Newsletter*, (2&3), 16–28.

Robinson, G., & Maines, B. (1997). *Crying for help: The no-blame approach to bullying*. Bristol, England: Lane Duck Publishing.

White, M. (1988). The externalizing of the problem and the re-authoring of lives and relationships. *Dulwich Centre Newsletter*, (Summer), 3–21.

White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. New York, NY: W. W. Norton.

White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York, NY: W. W. Norton.

Williams, M., & Winslade J. (2008). Using 'undercover teams' to re-story bullying relationships. *Journal of Systemic Therapies*, 27(1), 1–15. doi:10.1521/jsyt.2008.27.1.1

Winslade, J., & Monk, G. (2007). *Narrative counseling in schools: Powerful & brief* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Winslade, J., & Monk, G. (2008). *Practicing narrative mediation: Loosening the grip of conflict*. San Francisco, CA: Jossey-Bas.