

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

ALUMNOS COMO CO-INVESTIGADORES:

ACOSO ESCOLAR Y DERECHO

DE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES CON ESPECIALIDAD

EN SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

PRESENTA

CECILIA VALLEJOS PARÁS

DIRECTOR DE TESIS

DR. LEONEL PÉREZ EXPÓSITO

Ciudad de México, Enero 2020

*A los niños, niñas y adolescentes mexicanos,  
que esta tesis sea una llamada enérgica contra la  
violencia que sufren en sus hogares y sus escuelas.*

## Dedicatoria

*A Isaac, Emiliano y Ceci.*

No hay palabras que describan lo mucho que los quiero.

También dedico este trabajo a mis padres, *Eduardo y Cecilia*, por la educación que me han dado y su amor incondicional.

A mis hermanos, *Poncho, Lalo y Edgardo*, porque desde niños han sabido ser mis mejores amigos. En específico, doy gracias a mi hermano *Lalo*, porque durante estos cinco años se mantuvo pendiente de Emiliano y Ceci. Si no hubiera estado él cerca, no creo que hubiera podido finalizar este proyecto.

A mis cuñadas, *Paola y Lety*, las mejores hermanas que Dios puso en mi camino.

A mis sobrinos, *Lalito, Sofi, Alfonsito y Diego*, quienes con sus risas, sus apapachos, y sus diversos puntos de vista, me han hecho comprender el mundo de una manera distinta. Mi proyecto de vida no sería el mismo sin ellos.

A mi querida prima Helena, *la Beba*, por ser parte fundamental en mi vida y por acompañarme al otro lado del continente para cumplir mi sueño de presentar mi investigación.

A mi siempre y mejor amiga *Cecilia de la Peña*, mi mayor confidente y contrafuerte de vida, quien con su alegría y continuo optimismo me ha impulsado a vencer los obstáculos y a no darme por vencida desde que era una niña.

A mis queridos suegros, *Beatriz e Ismael*, quienes estoy segura que de estar hoy aquí, se sentarían en primera fila para escuchar la presentación de la tesis y leerían con atención y agrado este escrito. Un beso grande hasta el cielo.

A mi tía *Tere*, por ser ejemplo extraordinario de lo que toda mujer puede llegar a ser: esposa, madre, académica y escritora.

## Agradecimientos

Agradezco a la Universidad Autónoma Metropolitana, por abrirme las puertas a una educación de excelencia. Gracias a sus profesores y al personal administrativo que trabajan en ella, porque durante mis años de estudio, me trataron con respeto y cariño, e hicieron su trabajo sin distinción y de la mejor manera posible. Es un orgullo ser alumna de la UAM.

Gracias también al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo brindado para poder completar este doctorado que, sin duda, es un excelente representante del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.

Mi mayor gratitud y admiración a mi director de tesis, el Dr. Leonel Pérez Expósito, por enseñarme con paciencia, disciplina y respeto, compartirme sus conocimientos y guiarme hasta el final de esta tesis. ¡Gracias Leonel!

De igual forma, un profundo agradecimiento al Dr. Carlos Ornelas Navarro, que sin saberlo fue mentor mío desde que inicié el estudio de la educación en México, siempre como referente para hacer análisis y debates. Además de ser un gran profesor, fue mi guía y amigo durante mi proceso doctoral. Estoy convencida que sin su ánimo, hubiera sido difícil llegar a escribir estas líneas. ¡Gracias Doctor!

Al Dr. Édgar Jiménez Cabrera, a quien tengo el privilegio de conocer desde hace ya varios años y quien me enseñó el camino de la educación básica mexicana.

A las Dras. Luz María Velázquez Reyes y Patricia Alvarado Tovar, por la lectura ardua y comprometida de esta tesis y por su siempre disposición y apoyo para cumplir con éxito este trabajo.

Agradezco a la Contadora Yolanda González haber sido el contacto con la escuela donde hice mi investigación.

Hago mención especial para mis compañeros de clase, amigos y confidentes, Sonia, Aileen y Luis, porque desde el primer día me acogieron, me alentaron en los momentos complicados del doctorado, me dieron fuerzas y me estimularon para terminar. ¡Gracias amigos!

Agradezco infinitamente a Dios, por tantas y tantas bendiciones que me ha otorgado; por nunca soltarme en el camino; y por permitirme entrar en el programa del doctorado. Gracias también a México, mi amado país, por sus grandes instituciones.

Y por último, quiero agradecer enormemente a todos aquellos estudiantes de la secundaria en estudio, por haberme compartido sus historias de vida, sus sueños y anhelos, por haber creído en mi trabajo y, sobre todo, por haber llorado y reído conmigo; especialmente a Jimena, porque fue su testimonio el que me motivó a terminar este proyecto, para hacer escuchar aquella vocecita, que ha sido silenciada durante 15 largos años.

## Prólogo

Gran parte de mi vida la he dedicado a preguntarme cómo podemos hacer de este México, un país más justo y equitativo. A medida que fui creciendo, me di cuenta que la respuesta sólo la podría encontrar en la educación. Me parece que sólo en esta disciplina estamos todos de acuerdo con que a mayor educación, mayor bienestar. No he conocido un sólo autor que esté en contra del derecho a la educación. No obstante, en México, se ha demostrado que la garantía de este derecho no asegura que éste sea acorde a las necesidades del hoy, ni tampoco que sea el lugar donde los niños, niñas y adolescentes puedan desarrollar sus talentos y capacidades, ni aumentar sus conocimientos. Al contrario, hoy se sabe que, en muchos casos, la educación que se imparte en nuestro país no rinde los frutos mínimos requeridos para poder desarrollarse en la vida.

Tanto en el plano laboral como en el académico, la vida ha decidido situarme en lugares donde no sólo he podido vivir y experimentar las grandes desigualdades sociales que vive México, sino también evidenciar los problemas educativos que reproducen estas inequidades. Es por esta razón que, de manera especial, me he centrado en los niños, niñas y adolescentes de nuestro país, pues estoy convencida que ellos son los únicos que no distinguen entre condiciones sociales ni económicas. Me inclino a pensar que sólo ellos ven la vida como un juego en el que cada uno tiene su lugar y las mismas oportunidades para avanzar; en ese juego en el que cada niño puede sacar a la luz sus propias destrezas, sus dones y potencialidades. Y, lo que es aún más importante, demostrar su valor único, el que hace que cada ser humano sea incomparable, excepcional e inigualable ante los demás y para nuestras sociedades. Es por esta razón que decidí centrar esta tesis en ellos: los adolescentes mexicanos. Con el único objetivo de darles un espacio para evidenciar su día a día, sus problemas y sus limitaciones; pero también sus anhelos y sueños, pues sólo escuchando lo que tienen que decirle a México, a sus adultos y a sus autoridades, es que podremos avanzar hacia un país más justo para todos.

De manera particular, he prestado atención a los relatos sobre la violencia que viven los niños, niñas y adolescentes, tanto en sus casas como en sus escuelas. Debo decir que, en la mayor parte de los casos, me he quedado atónita ante tales narraciones. Por ello, no pude más que inclinarme a investigar los porqués de ésta y a intentar buscar soluciones que puedan clarificar este desmesurado escenario. Todo niño, niña y adolescente mexicano debe vivir en ambientes de paz y de amor; y, en los casos donde habite lo contrario, los menores de edad deben poder alzar la voz y denunciar los hechos. No debemos descansar hasta lograrlo.

## Resumen

El objetivo general de la investigación es analizar el acoso escolar desde el punto de vista de los estudiantes, comprender lo que significa para ellos y la forma en la que lo viven, mediante una metodología participativa llamada YPAR que garantiza el derecho de los niños, niñas y adolescentes a la participación estudiantil.

La investigación tiene una perspectiva cualitativa, pues busca conocer y comprender el sentido de las manifestaciones y prácticas del hostigamiento escolar desde la visión de los estudiantes, por medio de la participación estudiantil. El diseño de investigación se centró en un estudio de caso: una secundaria pública general al sur de la Ciudad de México. La población objetivo comprende a estudiantes de secundaria entre los 12 y 16 años de edad. La pesquisa se efectuó en dos etapas. La primera tuvo como finalidad adentrarse al día a día de la escuela, mientras que en la segunda se implementó la metodología llamada Participación Activa de los Jóvenes Estudiantes en Investigación (YPAR, por sus siglas en inglés).

El marco teórico que sustenta esta pesquisa se basa en el pensamiento de Debarieux, Rigby, Ortega, Del Rey y Mora Merchán, y Cohen (por sólo mencionar a algunos) para el caso del acoso escolar. Así como Dewey, Hart, Cook-Sather, Pérez Expósito, Cammarota & Fine, Malo & Rahm, entre otros autores, para el caso del derecho a la participación estudiantil y de YPAR.

Entre las conclusiones, se constata que existen elementos suficientes, no percibidos por los adultos, para el desenvolvimiento de conductas violentas como es el acoso escolar en la secundaria en estudio. Se presenta una propuesta teórica sobre la dinámica del acoso escolar en NNA. Además, se subrayan los factores de riesgo, así como los perfiles detallados de los principales actores del hostigamiento entre pares. A su vez, se corrobora que la participación estudiantil es un derecho que abre mayores posibilidades para conocer, analizar y comprender los aspectos personales, sociales, y académicos de los adolescentes y se presenta una propuesta por parte de los NNA para hacer frente al *bullying*.

**Palabras clave:** acoso escolar, bullying, escuela secundaria, participación estudiantil, YPAR.

## **Abstract**

The general aim of the research is to analyse bullying from the student's point of view; also, to understand what it means to them and how they live it, through a participatory methodology called YPAR, which guarantees the right of children and adolescents to student participation.

The research has a qualitative perspective, because it seeks to know and understand the meaning of the manifestations and practices of school bullying from the students' vision, through student participation. Consequently, the research design focused on a case study, with the aim of having an approach with the day-to-day nature of the problem. The research design focused on a case study: a general public secondary in southern Mexico City. The target population includes secondary school students between the ages of 12 and 16. The investigation was conducted in two stages. The first was aimed at getting into the day-to-day life of the school; while in the second stage YPAR methodology was implemented.

The theoretical and conceptual framework behind this investigation is based on the thinking of Debarieux, Rigby, Ortega, Del Rey and Mora Merchán, and Cohen, (to mention just a few) in the case of bullying. As well as Dewey, Hart, Cook-Sather, Pérez Expósito, Cammarota & Fine, Malo & Rahm, among others, for the case of the right to student participation and YPAR.

Among the conclusions, it was found that there are sufficient elements, not perceived by adults, for the development of violent behaviors such as bullying at the secondary level school under study. There is a theoretical proposal on the dynamics of bullying in children and adolescents. In addition, risk factors are highlighted, as well as detailed profiles of the main actors of peer harassment. In turn, it is confirmed that student participation is a right that opens up greater possibilities to know, analyze and understand personal aspects, and academics of adolescents; and a practical proposal is presented by students to confront bullying.

**Key words:** bullying, student voice, student participation, YPAR.

## ÍNDICE

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	15
1.1. Preguntas y objetivos de investigación	25
1.1.1. Pregunta central de investigación	25
1.1.2. Preguntas secundarias de investigación	25
1.1.3. Objetivo general de investigación	26
1.1.4. Objetivos particulares de la investigación	26
1.2. Argumento central y contenido del trabajo	27
CAPÍTULO 2: MARCO CONCEPTUAL SOBRE EL ACOSO ESCOLAR: ORIGEN TEÓRICO, DELIMITACIÓN, FACTORES DE RIESGO Y DINÁMICA	29
2.1. De la violencia en la escuela al acoso escolar	30
2.2.1. Delimitación y aproximación conceptual de los términos violencia y violencia escolar	30
2.2 ¿Qué es el acoso escolar?	36
2.2.1. Breve recuento de la evolución histórica del acoso escolar en México	36
2.2.2. Definición del concepto acoso escolar o <i>bullying</i>	38
2.2.3. Criterios y elementos que distinguen el acoso escolar	41
2.2.3.1. Sobre la intencionalidad de la acción	41
2.2.3.2. Sobre la duración de los hechos	42
2.2.3.3. Sobre el desequilibrio de poder	43
2.2.3.4. Sobre el sentimiento de ser agredido	44
2.2.4. Manifestaciones del acoso escolar	45
2.2.5. Los actores en el acoso escolar	49
2.2.5.1. Las víctimas	49
2.2.5.2. Los agresores	50
2.2.5.3. La víctima-agresor o agresor-víctima	50



2.2.5.4. Los observadores	51
2.2.6. Factores de riesgo vinculados al acoso escolar	51
2.2.7. Efectos del acoso escolar	52
2.2.8. La dinámica del acoso escolar	55
<b>CAPÍTULO 3: MARCO CONCEPTUAL SOBRE LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL</b>	<b>57</b>
3.1. Breve recuento de la evolución histórica de la participación estudiantil: origen teórico y definición	58
3.1.1. La adopción del concepto de participación estudiantil en México	62
3.2. Modelos de participación estudiantil	65
3.2.1. La escalera de la participación	65
3.2.2. Los caminos hacia la participación	67
3.2.3. Dimensiones de la participación estudiantil	70
3.3. Beneficios de la participación	72
3.4. La investigación internacional sobre participación	73
3.4.1. La investigación entre acoso escolar y participación estudiantil	74
3.5. La Participación Activa de los Jóvenes Estudiantes en Investigación (YPAR) como modelo coadyuvante para el derecho a la participación estudiantil	76
3.5.1. El concepto YPAR	77
3.5.2. Propósitos de YPAR	79
3.5.3. La metodología empleada en los proyectos YPAR	80
3.5.4. Consideraciones éticas para emplear YPAR	81
<b>CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>83</b>
4.1. La investigación educativa desde la perspectiva cualitativa	87
4.2. Diseño de investigación	89
4.2.1. El estudio de caso	90
4.2.1.1. La escuela secundaria en estudio	91

4.3. Población	94
4.3.1. La población estudiantil	94
4.3.2. La población estudiantil YPAR (fase dos de investigación)	95
4.3.2.1. Detalles de la muestra sobre los estudiantes YPAR (fase dos de investigación)	95
4.3.2.2. Contexto de los participantes YPAR	96
4.4. Descripción de las etapas del diseño de investigación	100
4.4.1. Etapa número 1: Exploración de la unidad de análisis	100
4.4.2. Etapa número 2: Hacia la comprensión del objeto de estudio	100
4.4.2.1. Las sesiones de trabajo con los estudiantes	103
4.5. Técnicas de recolección de datos	104
4.6. El procedimiento de análisis de datos	107
4.6.1. Sobre el almacenamiento y organización de la información	108
4.6.2. Sobre la codificación	108
4.6.3. Sobre los criterios de validez	110
4.7. Consideraciones éticas sobre la investigación y los participantes YPAR	112
<b>CAPÍTULO 5: REPENSANDO EL ACOSO ESCOLAR POR MEDIO DE LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES</b>	<b>114</b>
5.1. La convivencia en la escuela: relatos del día a día	116
5.1.1. La forma de convivir entre compañeros	116
5.1.2. El salón de clases y los pasillos	117
5.1.3. El receso	120
5.1.4. Elementos de la convivencia escolar que son factores de riesgo para el acoso escolar	122
5.1.4.1. Las imágenes estereotipadas entre alumnos y para los alumnos	122
5.1.4.2. El encubrimiento y la falta de denuncia	125

5.1.4.3. Las formas disciplinares de la escuela y su relación con el lenguaje arquitectónico	126
5.2. El concepto de acoso escolar desde la mirada juvenil	128
5.2.1. Criterios que distinguen al acoso escolar	130
5.2.2. La dinámica del acoso escolar	136
5.2.2.1. Manifestaciones por las que se vive el <i>bullying</i> en la escuela	136
5.2.3. Factores de riesgo asociados al acoso escolar	140
5.2.3.1. El alumno que agrede. Características de los varones	141
5.2.3.2. La alumna que agrede. Características de los mujeres	144
5.2.4. Consecuencias del acoso escolar	145
5.2.4.1. El alumno agredido. Características	147
5.3. Repensando el acoso escolar desde la voz de los docentes	151
5.3.1. La voz de los profesores sobre la convivencia entre alumnos	152
5.3.2. La voz de los profesores sobre el <i>bullying</i>	155
5.3.3. La voz de los profesores sobre sus colegas	158
5.3.4. Las propuestas de los profesores para mejorar la convivencia	159
<b>CAPÍTULO 6: EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN LA ESCUELA</b>	<b>162</b>
6.1. Diagnóstico de la participación estudiantil en la escuela secundaria: formas por las que se vive el derecho a participar entre adolescentes desde la voz de los NNA	163
6.1.1. Los dominios y su eficacia: para qué se participa en la escuela y qué capacidad se tiene para influir	164
6.1.2. Los repertorios y su autenticidad: cómo y quién participa en la escuela	166
6.1.3. Las agencias y su autonomía: dónde se participa y qué tan independientes son	167

6.2. El potencial de YPAR en torno a la participación estudiantil	169
6.2.1. Oportunidades cívicas y éticas que otorga un modelo como YPAR	170
6.2.1.1. YPAR como detonante para la integración grupal	170
6.2.1.2. YPAR como coadyuvante en la resolución de problemas estudiantiles	171
6.2.1.3. YPAR como motor para el manejo y la resolución de conflictos por la vía	171
6.2.1.4. YPAR como propulsor para el trabajo en equipo	172
6.2.1.5. YPAR como mecanismo para generar conocimiento y hacer de los alumnos agentes de propuestas sociales	172
6.2.2. Oportunidades académicas que brinda una metodología como YPAR	173
6.2.2.1. YPAR como aparato para la fusión de conocimientos y como medio para la comprensión del aprendizaje	173
6.2.2.2. YPAR como dispositivo para la detección de problemas de aprendizaje	173
6.3. Cambios significativos entre el diagnóstico principal de la PE y los resultados de las investigaciones YPAR	174
6.4. La voz de los estudiantes para frenar el acoso escolar. Una propuesta de participación estudiantil	177
6.4.1. Herramientas que colaboran en la convivencia	178
6.4.2. El papel de los estudiantes con miras a prevenir la violencia: compañero con compañero	181
6.4.2.1. La pandilla <i>antibullying</i>	182
6.4.3. La función del maestro con la intención de frenar la violencia estudiantil: docentes con alumnos	183
6.4.4. El deber de la familia hacia prevenir actos violentos entre pares: padres con hijos	185
<b>CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES. CIMIENTOS PARA UNA ESCUELA MÁS PACÍFICA Y DEMOCRÁTICA.</b>	188

7.1. Relación entre los resultados y las preguntas de investigación	190
7.2. Consideraciones finales sobre las principales teorías que orientan el trabajo	197
7.3. Alcances y limitaciones	198
7.4. Propuestas para una educación pacífica, democrática e inclusiva	201
Referencias bibliográficas y en línea	204
Anexos	216

## ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 2.1. Tipos de violencia en los NNA	34
Esquema 2.2. Acoso escolar: elementos distintivos y roles	45
Esquema 2.3. Manifestaciones del acoso escolar	48
Esquema 2.4. La dinámica del acoso escolar	55
Esquema 3.1. Los caminos hacia la participación	69
Esquema 4.1. Esquema general de la investigación	91
Esquema 4.2. El proceso de YPAR	102
Esquema 4.3. Criterios de validez de la investigación	111
Esquema 5.1. Preocupaciones de los docentes	152
Esquema 6.1 Dimensiones necesarias para la participación estudiantil.	164
Esquema 6.2 Palabras con mayor frecuencia en las respuestas de los estudiantes	179

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 3.1. La escalera de la participación	66
Cuadro 4.1. Aplicación del modelo de Hart	101
Cuadro 4.2. Sesiones de trabajo YPAR	103
Cuadro 4.3. Resumen de las técnicas de recolección de datos	107

Cuadro 6.1. Estado del derecho a la participación estudiantil en la escuela en estudio	169
Cuadro 6.2. YPAR y el derecho a la participación estudiantil: análisis del antes y el después	176
Cuadro 6.3 Palabras con mayor frecuencia en las respuestas de los estudiantes	178
Cuadro 6.4. Qué puede hacer el estudiante para prevenir el acoso escolar	182
Cuadro 6.5. Qué puede hacer el docente para prevenir el acoso escolar	185
Cuadro 6.6. Qué puede hacer la familia para prevenir el acoso escolar	186

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 4.1. Grado escolar de los participantes YPAR	97
Gráfica 4.2. Edad de los participantes YPAR	98

## LISTA DE ACRÓNIMOS

<b>NNA</b>	Niños, niñas y adolescentes
<b>OCDE</b>	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
<b>OMS</b>	Organización Mundial de la Salud
<b>PE</b>	Participación estudiantil
<b>SEP</b>	Secretaría de Educación Pública
<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
<b>UNICEF</b>	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
<b>YPAR</b>	Participación Activa de los Jóvenes Estudiantes en Investigación

# CAPÍTULO 1

## INTRODUCCIÓN

---

*Si la convivencia en las escuelas fomenta el respeto a los semejantes sin importar color, género o condición humana, y hace de la práctica escolar una experiencia vital, se dan pasos para establecer relaciones sociales más armónicas, de menor conflicto y mayor libertad individual y de las sociedades.*  
Carlos Ornelas, 2018.

Uno de los mandatos que cimientan a la nación mexicana es que la educación pública debe desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar el respeto a los derechos humanos, a la diversidad cultural y a la dignidad de la persona (Artículo 3º Constitucional).

Derivado de ello, ciertos preceptos de la educación son contribuir al desarrollo integral del individuo; favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos; promover las capacidades de observación, análisis y reflexión críticos; infundir la práctica de la democracia como forma de gobierno y de convivencia; promover el valor de la justicia; fomentar la cultura de la legalidad, de la paz y la no violencia y; propiciar el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos (Artículo 7 de la Ley General de Educación).

Por su relevancia en el aprendizaje y desarrollo de los alumnos, hay dos derechos que las escuelas públicas deben garantizar: el derecho a la una vida libre de violencia y el derecho a la participación estudiantil (PE).

Respecto al primero, algunos autores sostienen que existen situaciones de violencia en la escuela que alteran el ambiente escolar y que son un obstáculo para el cumplimiento de su labor, lo que necesariamente tiene un efecto en el aprendizaje y desarrollo de los niños, niñas y adolescentes (NNA) (Hernández y Seem, 2004; Cohen, 2006; Prieto, 2005). Además de ello, Prieto (2005) y MacNeil et al. (2009) añaden que la escuela es el lugar donde circulan y convergen elementos culturales, como reglas y valores; y también componentes personales, como los sentimientos y las actitudes, que se ven alterados por situaciones violentas que tienen fuertes repercusiones en la convivencia escolar.

Una de las formas por las que se puede perturbar el entorno escolar es la violencia. La violencia escolar abarca todas aquellas acciones y conductas negativas efectuadas dentro del recinto escolar o en sus alrededores, y que son practicadas por algún miembro de la comunidad escolar, que incluye peleas, pandillerismo, vandalismo, entre otros muchos actos (Santoyo & Frías, 2014). Dorsey define a la violencia escolar como cualquier acción por parte del estudiantado que afecte negativamente el clima social dentro de una escuela (2004: 257). Esta definición es similar a la que sostiene el *Center for the Prevention of School Violence* que explica que cualquier conducta que viole la misión de educar o interrumpa la intención de la escuela para tener un clima libre de agresión hacia cualquier persona se caracteriza como violencia.



Investigadores del ámbito educativo coinciden en que una de las formas de violencia, que está siendo cada vez más reconocida como un problema sustancial que afecta el bienestar y el funcionamiento social, es el *bullying*. En México, se le ha denominado acoso escolar, maltrato entre iguales, agresión entre pares o intimidación escolar (Carrillo, Prieto y Jiménez, en Furlán y Spitzer, 2013).

A pesar de que existen diversos criterios en torno a la definición del concepto de acoso escolar, asumamos por ahora lo que los estudiosos del tema han convenido en señalar sobre diversas características que distinguen al maltrato entre pares de otras conductas agresivas. Así pues, pensemos que el *bullying* puede definirse como una conducta que puede ser agresiva verbal, física, social y/o cibernética, que se repite, que es intencional, y que representa un desequilibrio de poder entre el agresor y el agredido, ya sea en la fuerza física o en el aspecto psicosocial del individuo.<sup>1</sup> Este concepto lo discutiré a lo largo de esta tesis, a partir del capítulo número dos.

Pese a que la prevalencia del acoso escolar varía significativamente entre países (Craig et al., 2009), esta problemática tiene los mismos efectos nocivos en el desarrollo personal y social de los NNA, ya sea en el papel de agresor, víctima y observador (Chaux, 2012; Díaz, 2007; Fernández 2003, Levine y Tamburrino, 2014; Mendoza, 2012; en Nery Sampén-Díaz et al. 2017).<sup>2</sup> Por ejemplo, sobre el aspecto físico, Rivara y Le Menestrel (2016) hacen énfasis en que si bien los resultados del *bullying* pueden verse de manera inmediata, mediante una lesión corporal o una rajadura en la ropa; también pueden tener repercusiones a largo plazo, como lo son dolores de cabeza, o complicaciones para conciliar el sueño, o los trastornos por somatización. En un estudio longitudinal que duró seis años (de 2004 a 2010), sobre los efectos físicos y psicológicos del acoso escolar, Bogart y su equipo (2014) estudiaron los efectos "acumulativos" del *bullying* en niños entre los 9 y 15 años. Entre los resultados, encontraron que los niños que fueron objeto de acoso escolar tenían una salud física bastante negativa en comparación con los compañeros que no estuvieron involucrados en casos de hostigamiento. Hunter y colegas (2014) examinaron las dificultades que tenían los estudiantes para conciliar el sueño, por medio de una muestra de 5,420

---

<sup>1</sup> Véase Olweus, 1978; Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001; Furlán y Spitzer, 2013; Organización Mundial de la Salud; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Secretaría de Educación Pública).

<sup>2</sup> Por ejemplo, sobre las estadísticas del acoso escolar en el mundo, Unicef advierte que uno de cada tres estudiantes entre 13 y 15 años ha experimentado acoso escolar en su vida cotidiana (2014). Según la organización *Bullying Statistics*, cerca del 56% de los estudiantes de educación básica en Estados Unidos ha presenciado un acto de acoso escolar dentro de la escuela; además de que el 71% de los estudiantes coinciden en que el acoso escolar es un problema que se vive a diario; y uno de cada 20 estudiantes ha visto a otro compañero llevar una pistola a la escuela.

adolescentes escoceses. Los investigadores hallaron que tanto las víctimas como los agresores tenían casi el doble de problemas para dormir, que aquellos que no habían estado inmiscuidos en el hostigamiento entre pares.<sup>3</sup>

Además de los problemas físicos de salud que presentan los estudiantes afectados por el acoso escolar, el maltrato entre iguales tiene consecuencias negativas para las familias y para la comunidad escolar de cualquier nación (OCDE, PISA, 2015). Por ejemplo, sobre la problemática social, de manera particular en México, existen dos estudios que llaman la atención. El primero se titula: "Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el *bullying* en estudiantes de secundaria", efectuado por Ángel Alberto Valdés y Ernesto Alonso Martínez (2014), donde se buscó determinar, bajo el enfoque ecológico, la relación de las variables clima familiar y clima escolar con la presencia de acoso escolar en estudiantes de secundarias públicas al noroeste de México. Dentro de los hallazgos se encontró que estas variables están estrechamente conectadas con la intimidación escolar. Se constató que un clima escolar favorable, al igual que un clima familiar propicio, están asociados con una menor presencia de conductas agresoras; mientras que un clima educativo negativo (en paralelo a uno familiar) se asocia con la presencia de conductas violentas en el recinto escolar. Además, esta investigación muestra que la percepción del estudiante sobre el sentimiento de sentirse inseguro dentro de su escuela, además del poco apoyo social y de las dificultades para comunicarse abiertamente con los profesores y directivos, dan como resultado mayores casos de hostigamiento escolar.<sup>4</sup>

Del mismo modo, en el 2014, Carlos Hidalgo-Rasmussen y Alfredo Hidalgo-San Martín efectuaron un estudio observacional, transversal y analítico, para estudiar la relación entre las percepciones de violencia en el municipio, en la colonia y en la escuela, y entre el acoso escolar, en estudiantes de primaria, secundaria y preparatoria en México. En el estudio titulado: "Violencia e inseguridad contextual percibida y roles en *bullying* en escolares mexicanos", los autores localizaron asociaciones significativas entre la violencia, la inseguridad percibida y los roles del *bullying*. **Un dato interesante de esta investigación es que los estudiantes de secundaria percibieron mayor inseguridad en la escuela que en el país o en sus propios municipios;** mientras que los alumnos de preparatoria refirieron sentir una alta violencia nacional; y los educandos de

---

<sup>3</sup> En el capítulo número dos expongo más estudios relevantes sobre causas y consecuencias del acoso escolar.

<sup>4</sup> Estos resultados son consistentes con los estudios previos de Bayar & Ucanok, 2012; Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Quintana, Montgomery, Malaver & Ruiz, 2012; Yoneyama & Rigby, 2006, en Valdés y Martínez, 2014.

primaria consideraron mayor inseguridad en su colonia. Otro de los hallazgos de este estudio fue que ser víctima de acoso escolar es un problema de salud pública que se presentó en el 10.5% de la población estudiada.

En México, los estudios sobre acoso escolar comienzan a la mitad de la década de los noventa. La mayor parte de éstos se enfocan en describir cómo actúa la comunidad escolar -directores, docentes y alumnos- frente a esta problemática (Santoyo & Frías, 2014). En tanto, la forma de evaluar el acoso escolar presenta distintas aristas. Gran cantidad de los estudios son adaptaciones de los instrumentos creados en otros países, como el estudio de Lilia Albores-Gallo y Juan Manuel Saucedo-García (2011).<sup>5</sup> También es el caso del estudio de Valadez (2008), cuyo eje central se centra en la prevalencia del acoso escolar.<sup>6</sup> Existen otras investigaciones que se enfocan a la violencia escolar en general, y sólo abarcan algunas preguntas sobre la intimidación entre pares, tal es el caso de los estudios de Prieto (2005) y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2005).

Derivado de estos y otros estudios -que mostraré a lo largo de esta investigación-, según autoridades y organismos internacionales, la intimidación escolar es un problema que se advierte de manera constante en escuelas de la nación mexicana. Derivado de la Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior, efectuada en febrero de 2014 en México, la Secretaría de Educación Pública señala que el 72% de los estudiantes de sexo masculino y 65.2% del femenino reportaron haber experimentado algún tipo de agresión o violencia por parte de sus compañeros en los últimos 12 meses. De igual forma, esta encuesta subraya que 30.3% del estudiantado no considera a la escuela como un lugar seguro.<sup>7</sup>

En 2014, la oficina de los Servicios Educativos del Distrito Federal (SEDF) dio a conocer datos que indican que el 77% de los NNA en edad escolar en la Ciudad de México han mencionado haber sufrido *bullying* (Consejo Ciudadano de la Ciudad de México, 2014).

---

<sup>5</sup> Esta investigación es un estudio transversal comparativo en cinco escuelas primarias públicas de las delegaciones Iztapalapa y Tlalpan, de la Ciudad de México, realizado de septiembre de 2009 a junio de 2010. El proyecto fue aprobado por el Comité de Investigación del Hospital Psiquiátrico Infantil Dr. Juan N. Navarro, de la Secretaría de Salud.

<sup>6</sup> Esta investigación consistió en el estudio de 16 escuelas secundarias públicas de la ciudad de Guadalajara, y se aplicaron cinco instrumentos provenientes de investigaciones españolas.

<sup>7</sup> Tello refiere que, en el año 2005, el 34% de la población estaba formada por jóvenes entre 12 y 29 años, de ellos, siete millones habían desertado de la educación formal. Los datos de hace diez años muestran la participación de los jóvenes en acciones violentas: 60% de entre los procesados por algún delito son menores de 29 años; 34% de las muertes de los jóvenes son por accidente, 14% por homicidio o por lesiones infringidas por terceros y 6% por suicidio (2005:1169).

Desde 2014, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) afirmó que, de los países que conforman esta institución, México ocupa el primer lugar de casos de acoso escolar en educación básica, al reportar que 40.24% de los estudiantes declaró ser víctima de acoso; 25.35% manifestó recibir insultos y amenazas; 17% reveló haber sido golpeado; y 44.47% dijo haber atravesado por algún episodio de violencia verbal, psicológica, física o *cyberbullying* (*Milenio*, 23 de mayo de 2014). Datos más recientes de esta misma asociación señalan que, para septiembre de 2015, México se encuentra por arriba del promedio de los países pertenecientes a la OCDE, al registrar que 20.2% de los estudiantes en secundaria reportan haber sido víctimas de algún tipo de acoso escolar (PISA, 2015).<sup>8</sup>

Otras encuestas señalan que los incidentes de violencia reportados entre pares y de manera repetida, como es en el caso del acoso escolar, son esporádicos. La SEP, por medio de la Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior, subraya que el 8.5% de los estudiantes de sexo masculino y el 6% de los alumnos de sexo femenino reportan haber experimentado una situación de violencia con frecuencia recurrente (2014). Aunado a ello, es interesante comprobar que el estudiantado no se percibe como agente agresivo. El 96.3% indicó que no ha tenido conductas agresivas sistemáticas hacia sus compañeros, por lo que este dato pudiera indicar ya sea que los eventos de agresión son generados por una proporción relativamente pequeña de estudiantes, con el 3.7%; o bien, que la gran mayoría de los jóvenes no se contempla a sí mismo como generador de violencia. Estos datos son similares a los expuestos en la Encuesta sobre la Situación de la Familia y la Infancia en México, efectuada por la LXI Legislatura de la Cámara de Diputados en septiembre de 2011, donde se expresa que sólo el 11% de los menores entre 12 y 17 años respondieron molestar, burlar o golpear a sus compañeros de manera sistemática.

Derivado de estos datos, puede afirmarse que, en México, la incidencia del acoso escolar no es lo suficientemente clara. Mientras que hay encuestas que muestran un aumento de dicha conducta en el territorio mexicano e incluso aseveran que cerca del 80% de los estudiantes de educación básica sufren de maltrato entre pares cada año; hay otras que lo perciben como una conducta poco habitual dentro del recinto escolar, con tan sólo un 5 o un 10%. Díaz-Aguado (2006) subraya que las variaciones en los porcentajes sobre adolescentes que participan en actos de violencia escolar son resultado de la

---

<sup>8</sup> El promedio de la OCDE es de 18.7% siendo el país con el porcentaje más alto Letonia, con 30.6% de los estudiantes que reportaron haber sido víctimas de acoso escolar en el último año escolar.

forma de evaluar dicha situación. Por ejemplo, dependerá en mayor medida de si las pesquisas tienen un enfoque cualitativo o mayormente cuantitativo. Además de la variación metodológica y del enfoque central que presentan estas encuestas, una de las causas que podría explicar esta ambivalencia tiene que ver con la forma en la que los estudiantes perciben la violencia y, específicamente, el maltrato entre iguales. Mientras que un estudiante puede definir al acoso escolar como cualquier conducta agresiva, otro lo considera como el uso de la fuerza física en repetidas ocasiones contra otro alumno, e incluso otro puede contemplarlo como algo normal, y que es intrínseco a la propia experiencia de ir a la escuela (Santoyo & Frías, 2014).

Otra razón que podría justificar las diferencias en los sondeos y averiguaciones también está relacionada con la propia definición que los organismos internacionales y la academia han hecho del acoso escolar. ¿Qué se entiende por conducta intencional y repetida? ¿Cómo puede determinarse la intencionalidad de la agresión? ¿Cuántas repeticiones debe haber para considerar un caso de maltrato? ¿El desequilibrio de poder está relacionado con el número de espectadores, con el número de agresores, o con el lugar donde se efectúa la intimidación? Dada la complejidad del concepto, los autores han estudiado este fenómeno desde distintos ángulos, pues mientras unos le han dado mayor valor a los efectos que tiene en la víctima, otros han optado por adentrarse en la intencionalidad de la agresión. Los diversos puntos de vista sobre el qué y el cómo abordar esta problemática han tenido como consecuencia diferentes métodos de medición y diversos criterios de evaluación, lo que ha tenido como resultado que las tasas de incidencia varíen considerablemente. Por ello, investigadores como Eric Debardeux urgen a que la investigación sobre la violencia escolar se abra a nuevos horizontes, entendiendo por esto a la ampliación de vocablos, perspectivas teóricas y metodológicas para estudiarla (en González y Guerrero, 2012).

Uno de los tropiezos que se señalan en la formulación de los programas anti-acoso escolar es no tomar en consideración la opinión de los estudiantes:

Existen diversos programas e iniciativas encaminados a atender o prevenir el *bullying*. Las temáticas específicas que los definen, los fundamentos teóricos, los planes de acción y las estrategias concretas de intervención, comparten rasgos y se diferencian en ciertos aspectos; sin embargo, en todos ellos se reconoce que para conseguir los objetivos trazados es fundamental la participación seria y comprometida de todos los involucrados en el fenómeno (Cuéllar, Guzmán y Vélez, 2013: 179).

En vista de ello, dado que el acoso escolar es un problema ocasionado mayormente entre alumnos, vale la pena investigar con mayor profundidad cómo lo conciben, lo piensan, lo representan y lo experimentan los involucrados. Esto, desde una mirada que contemple al estudiantado y donde ellos mismos sean los que puedan dar cuenta de esta problemática. Así, apoyaría al llamado de Eric Debardieux sobre centrar la investigación de la violencia en contribuir en la generación de nuevas preguntas y diversas perspectivas teóricas y metodológicas para estudiarla. Aunado a ello, varios autores han insistido en la importancia de tener investigaciones con un enfoque mayormente cualitativo para el estudio del acoso escolar, dado que insisten en que sólo escuchando la experiencia de los actores es cómo se puede comprender mejor esta problemática (Demagnet & Van Houtte, 2012; Ortega et al., 2001; Malo & Rahm, 2014). Bien afirma Castillo Pulido que las apreciaciones de los NNA sobre el sentido y la naturaleza del *bullying* constituyen el trasfondo y el horizonte de la comprensión de esta problemática (2011). Esta forma de estudio implica también garantizar el derecho que tienen los NNA a participar en los asuntos que les competen, tal y como lo plantea la Convención de los Derechos del Niño, y múltiples leyes federales en México que expondré durante este escrito, de manera particular en los capítulos II y III.

Asimismo, estudiar al acoso escolar mediante un enfoque cualitativo es conveniente cuando lo que se busca es, por un lado, garantizar los derechos de los estudiantes y; por el otro, hacer valer la expresión juvenil, dado que, interesarse en la voz de los educandos no sólo garantiza el derecho a la libre participación y manifestación que los alumnos tienen, sino que implica buscar comprender el mundo desde su punto de vista y no a partir de categorías ya definidas por los adultos (Malo & Rahm, 2014). Además, numerosos autores admiten la fuerza que se otorga a los estudiantes cuando se les da la oportunidad de expresarse (Cushman 2003; Mitra 2008; Sanacore 2008, Sharon DeFur, 2010, Yonezawa y Makeba, 2009; Elias, 2010). Una de las formas por las que se puede escuchar y hacer valer la opinión de los alumnos es por medio de la participación estudiantil.

Como bien lo afirman numerosos escritores, al ofrecer espacios de libre expresión, las escuelas pueden crear sistemas y estructuras que contribuyan a su buen funcionamiento, a mejorar temas sobre prácticas de enseñanza directamente en el aula, y sobre la relación maestro-alumno, a construir un currículo con mayores motivaciones para los alumnos a propiciar un ambiente escolar más pacífico y a tener mayores logros educativos (Cushman 2003; Mitra 2008; Sanacore 2008, Sharon DeFur, 2010, Yonezawa y Makeba, 2009; Elias,

2010; Johnny, 2006). Y dado que el *bullying* es un fenómeno complejo, cualquier tipo de estudio sobre éste necesita del conocimiento del contexto en el cual se efectúa, de sus actores y de los aspectos que inciden en su aparición y desarrollo (Castillo-Pulido, 2011).

Estas aseveraciones cobran mayor fuerza cuando se observan los datos de la Consulta Nacional Infantil y Juvenil efectuada por el Instituto Nacional Electoral en 2015. Al respecto, cuando se les pregunta a los menores de edad lo que ayudará a que haya una convivencia justa y pacífica en la escuela, el 49.6% responde que se tome en cuenta su opinión y el 59.6% contesta que haya respeto entre compañeros.

Al igual que el derecho a una vida libre de violencia, la participación de la niñez es un derecho civil y político que, a escala internacional, se encuentra expresado en el artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en el artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño, que acentúa la obligación que tiene el Estado de garantizar las condiciones necesarias para que el niño pueda expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afecten.<sup>9</sup>

A escala nacional, la participación es un derecho que se encuentra establecido en el artículo 1º de la Constitución Política, al igual que en otras leyes de carácter federal como la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. De manera especial, esta última ley, decretada en el año 2014, ya plantea el Derecho de Participación en el capítulo Décimo Quinto:

**Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a participar, a ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés**, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez. Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales del Distrito Federal, en el ámbito de sus respectivas competencias, están obligados a disponer e implementar los mecanismos

---

<sup>9</sup> México forma parte de los 192 países en el mundo que ratificaron este tratado. Esta Convención reconoce a los NNA como sujetos de derechos y le confiere a los Estados la responsabilidad y la obligación de garantizar su cumplimiento. Con respecto a la protección contra los malos tratos, el artículo 19 de la Convención de los Derechos del Niño afirma que los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo. 2. Esas medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial.

que garanticen la participación permanente y activa de niñas, niños y adolescentes en las decisiones que se toman **en los ámbitos familiar, escolar,** social, comunitario o cualquier otro en el que se desarrollen (Artículos 71 y 72).

Además, la PE está enmarcada en varios artículos de la Ley General de Educación. El artículo 2 establece que:

El sistema educativo nacional deberá asegurar la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docentes.

El artículo 28 bis señala que se debe "propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta".

Una de las formas por las cuales se puede garantizar el derecho a la participación y que puede colaborar a la investigación del acoso escolar es por medio de una metodología colaborativa, en dejar que el estudiantado colabore e intervenga en el análisis y en el estudio profundo de la problemática. Un ejemplo de este tipo de metodologías es *Youth Participatory Action Research - YPAR*, por sus siglas en inglés- o *Participación Activa de los Jóvenes Estudiantes en Investigación*, en español. Desde este encuadre, los jóvenes son considerados compañeros del investigador y responsables del proceso, al asumir las decisiones en todas las etapas de la investigación (Malo & Rahm, 2014). Sobre esta metodología hablaré en los capítulos III y IV.

Según Ozer y Ritterman, *YPAR* ha registrado un aumento en los esfuerzos por promover la voz y la participación de los estudiantes en el mejoramiento de las escuelas, particularmente con los jóvenes cuyas familias y comunidades están marginadas (2010: 153).

Así pues, *YPAR* es un enfoque reciente, utilizado desde hace unos diez años en investigaciones educativas, cuyo modelo se basa en un principio de justicia social en el cual los jóvenes se capacitan para llevar a cabo una investigación sistemática para mejorar su vida y las instituciones donde ellos sociabilizan. También, *YPAR* genera información sobre los problemas que enfrenta la juventud desde su punto de vista. En México, parece no haber estudios contemporáneos centrados en el acoso escolar que utilicen esta metodología. En consecuencia, para poder comprender desde un enfoque cualitativo la problemática del acoso escolar, resulta significativo ligarlo a experiencias que provengan de sus propios generadores, esto es, de los propios alumnos, y analizarlo y estudiarlo desde la visión del estudiantado, mediante una



metodología que promueva y garantice la participación de los jóvenes, como es YPAR. De igual forma, al no haber estudios que contemplen esta visión en México, resulta relevante y necesario no sólo escuchar a los estudiantes, sino observar y analizar qué ocurre en la escuela cuando los NNA se involucran y participan en los asuntos que les competen. Ello, con miras a observar al acoso escolar desde una perspectiva cualitativa, donde sean los estudiantes quienes ayuden a describirlo, comprenderlo y darle nuevos significados. Por ello, ante este panorama, planteo las siguientes preguntas de investigación.

## 1.1. Preguntas y objetivos de investigación

### 1.1.1. Pregunta central de investigación

¿Cómo contribuye una metodología participativa -que garantice el derecho a la participación de los estudiantes- a la comprensión del significado del acoso escolar?

### 1.1.2. Preguntas secundarias de investigación

Para reflexionar sobre esta pregunta, he generado dos tipos de interrogantes con las que pueda, por un lado, profundizar sobre la convivencia a diario que viven los estudiantes, de manera especial el acoso escolar y, por el otro, adentrarme en analizar la relación entre una metodología participativa, el derecho a la participación estudiantil y el *bullying*. Para ello, las preguntas auxiliares son:

- ¿Cuáles y cómo son las principales prácticas escolares que motivan la ocurrencia del hostigamiento entre pares?
- ¿Cómo se dificulta la convivencia entre pares cuando existen casos de *bullying* en la escuela?
- ¿Qué significado tiene para los adolescentes el acoso escolar? ¿Cómo lo piensan, lo representan y lo experimentan?
- ¿Cuáles son los principales rasgos o cualidades de los estudiantes que desempeñan el papel de agresores, agredidos y observadores en torno al acoso escolar?

Con respecto al papel que desempeña una metodología colaborativa, que motiva la vivencia del derecho a la participación estudiantil frente a la problemática del acoso escolar, las preguntas secundarias son:

- ¿Cómo es la participación estudiantil en el recinto escolar?
- ¿Qué ocurre en una comunidad escolar cuando los estudiantes comienzan a participar y a alzar la voz en los asuntos que a ellos les competen?
- ¿Cuáles son las aportaciones que una metodología participativa abona para comprender alguna problemática de convivencia entre adolescentes?
- ¿Qué alcances tiene una metodología participativa para las investigaciones de índole educativo en México?

### 1.1.3. Objetivo general de investigación

El objetivo general de mi investigación es analizar el acoso escolar desde el punto de vista de los estudiantes, comprender lo que significa para ellos y la forma en la que lo viven, mediante una metodología participativa que garantice el derecho de los niños, niñas y adolescentes a la participación estudiantil.

### 1.1.4. Objetivos particulares de la investigación

El objetivo central de la investigación se subdivide en varios más específicos, a saber:

- Explorar cuáles son y cómo son las prácticas escolares que incitan o promueven el acoso escolar entre los estudiantes.
- Indagar las dificultades cotidianas que enfrentan los estudiantes cuando existe un constante hostigamiento entre pares.
- Explicar los significados que los estudiantes encuentran en el acoso escolar.
- Establecer los principales rasgos y cualidades de los estudiantes que juegan el rol de agresores, agredidos y observadores en torno al acoso escolar.
- Identificar las formas por las que los estudiantes pueden ejercer su derecho a participar en la escuela.
- Explorar los contrastes y cambios que existen en una comunidad escolar cuando le es garantizado a los estudiantes el derecho a participar en los asuntos que les competen.
- Reconocer las aportaciones que una metodología participativa otorga para comprender el significado del acoso escolar entre adolescentes.
- Detallar los alcances que tiene una metodología participativa para el campo de la investigación educativa en México.

## 1.2. Argumento central y contenido del trabajo

Esta tesis busca adentrarse a la problemática de la violencia escolar y específicamente del *bullying* mediante la apertura de espacios para que los adolescentes puedan hacerse escuchar, por medio de un análisis crítico de su propia realidad.

Para ello, implementé una metodología participativa en la que fueran los propios estudiantes co-investigadores de mi problema de estudio, por medio del trabajo arduo, riguroso y estructurado tanto de mi parte como de la de ellos, y de la comunidad escolar en su conjunto.

En este trabajo sostengo que una metodología participativa, en la que adultos y jóvenes tengan las mismas oportunidades de investigación, crítica y análisis, contribuye a comprender la problemática del acoso escolar en una comunidad educativa en específico y, a su vez, a proporcionar ciertas líneas de acción y de apoyo para la mejora de la institución. Esta tesis presenta una visión más compleja sobre el acoso escolar, la dinámica y relevancia que éste tiene en los adolescentes y en la escuela; así como muestra cómo la participación estudiantil es una herramienta fundamental para comprender los problemas que se suscitan a diario en la comunidad escolar.

Así pues, para sustentar mi argumento, en los capítulos dos y tres abordo los conceptos base de esta tesis, como son el acoso escolar, el derecho a la participación estudiantil, y la metodología YPAR, por medio de la revisión teórica de la literatura, tanto nacional como internacional; y de la discusión de los conceptos, con el objetivo de debatir las diversas posturas que se han dado en los últimos años. Posteriormente, en el capítulo cuatro, expongo la metodología empleada en la investigación: el estudio de caso, los participantes, el método de recolección de datos, el procedimiento de análisis de la información y las consideraciones éticas del proceso de investigación. En los capítulos cinco y seis detallo los resultados a la vez que discuto los hallazgos. Y, en el capítulo siete, concluyo con una síntesis sobre los hallazgos más significativos tanto en el ámbito teórico como en el empírico.

Advierto al lector que utilizaré como sinónimos los términos acoso escolar, hostigamiento entre pares, maltrato entre pares y *bullying*. A su vez, emplearé el acrónimo PE, en algunas ocasiones, cuando me refiera al derecho a la

participación estudiantil, así como el acrónimo NNA cuando hable de niños, niñas y adolescentes.

Incluyo una sección de Anexos en formato electrónico, en la que el lector podrá encontrar las transcripciones de la información recabada, así como otros aspectos de corte metodológico, de los cuales haré mención y especificaré en las páginas de esta tesis.

# CAPÍTULO 2

## MARCO CONCEPTUAL SOBRE EL ACOSO ESCOLAR: ORIGEN TEÓRICO, DELIMITACIÓN, FACTORES DE RIESGO Y DINÁMICA

---

*El sentimiento de seguridad se podría comparar a los cimientos de una casa; cuando éstos están bien establecidos, se puede construir encima de ellos varios pisos. De nada le sirve a la escuela invertir sumas colosales en las reformas educativas si la seguridad de los alumnos está relegada a un segundo plano.*

*Pedroza y Aguilera, 2013.*

En este capítulo busco adentrarme a la comprensión del acoso escolar por medio del debate entre las diversas corrientes académicas que lo han intentado delimitar, no sin antes hacer un recorrido conceptual sobre el pensamiento intelectual de los términos *violencia* y *violencia escolar*.

Aunado a ello, el segundo objetivo es identificar y analizar sobre las distintas posiciones que han surgido en cuanto al *bullying*, para presentar mi propia noción de este concepto y; por ende, la forma en la que analizaré el problema de estudio de esta investigación. Por ello, delimitaré la problemática, y exploraré las características, factores de riesgo, los actores y las consecuencias de este tipo de violencia, a partir de algunos ejemplos de estudios científicos sobre el hostigamiento escolar.

## **2.1. De la violencia en la escuela al acoso escolar**

El acoso escolar puede ser visto como un tipo específico de violencia escolar. Si bien el concepto de violencia ha sido meditado en casi todas las disciplinas humanistas, especialmente en la filosofía, sociología y ciencia política, las cuales le otorgan un sentido particular, en las siguientes líneas retomaré el significado que pueda acercarme al tipo de violencia que deseo conocer en este estudio, reconociendo que existen múltiples formas de comprender este concepto.

### **2.1.1. Delimitación y aproximación conceptual de los términos violencia y violencia escolar.**

Partiendo de sus propias raíces lingüísticas, la palabra violencia proviene del latín *violentia*, formada por *vis*, que significa "fuerza"; y por el sufijo *lentus*, que significa "continuamente". Entonces, podemos decir que, derivada de su terminología, la violencia es aquella fuerza que se efectúa de manera incesante o, aquello que continuamente usa la fuerza.

El concepto de violencia ha estado ligado a la fuerza física que está intrínseca en su significado, como puede ser una conducta criminal, como el homicidio, o el asesinato, o el robo agravado, o la violación. Esto, a causa de que se centran en hechos concretos fácilmente cuantificables (Debardieux, 2011). Sin embargo, numerosos autores han coincidido que existen diversas manifestaciones coercitivas que pueden tener o no tener un aspecto físico y que, aún en la actualidad, hay desacuerdos en cuanto a su definición. Sociólogos como Max

Weber o Pierre Bourdieu han ofrecido una visión más amplia sobre este término, al no solo clasificarla como un tipo de agresión que puede ser física, sino que también considera aspectos psicológicos, sociales, políticos e, incluso, simbólicos. Eric Debardieux subraya: "culturalmente, la violencia es una noción relativa, dependiente de los códigos sociales, jurídicos y políticos de épocas y lugares donde cobra sentido" (1996:35). En otras palabras, cada sociedad tiene una serie de tradiciones que, dependiendo de la visión que cada una tenga sobre la violencia, es que ésta puede ser considerada como un hecho violento. Por ello, me parece necesario hacer un recorrido por el concepto de violencia para desglosar sus características más relevantes.<sup>1</sup>

Castillo Pulido (2011) expone que la violencia es la existencia de un nexo conflictivo entre las partes involucradas. Este significado supone que hay una relación entre dos o más personas sobre una diferencia, lo que conlleva a una discusión o a una pugna entre dos o más individuos. Esta definición amplía la visión sobre la violencia, y no la limita simplemente a alguien que trasgrede la ley o a aquel individuo que constantemente utiliza la fuerza física, sino que supone la participación de varios actores.

A principios del siglo XXI, la Organización Mundial de la Salud (OMS) reconoce a la violencia como un problema de salud pública y evidencia la necesidad de caracterizar y clasificar los diversos tipos de violencia, así como de definir su magnitud, estudiar los vínculos que existen entre ella y evaluar sus causas. La OMS sugiere que la violencia es:

El uso intencional de la fuerza física o el poder, la amenaza o el hecho contra uno mismo, contra otra persona o contra un grupo, o una comunidad, que puede producir o tiene una alta probabilidad de provocar una lesión, muerte, daño psicológico, afectar al desarrollo o generar privaciones (2002: 5).

Esta definición ya no ve a la violencia como un acto meramente de carácter físico, sino que puede ser a través del poder de una persona sobre otra, o por medio de un abuso de tipo verbal. Además, otra de las virtudes que tiene la OMS es que amplía la definición del término otorgándole diferentes categorías dependiendo del lugar en el que ocurre y de la persona o el grupo que la ejerce. Dicho de otra forma, la OMS categoriza a la violencia a partir de quién comete el acto violento (si uno mismo, si una persona ajena, o si un grupo o una organización) y del lugar donde se comete el hecho. Por ello, existen diversas categorías en torno a esta agresión. Por ejemplo, la *violencia familiar*, que es

---

<sup>1</sup> Traducción propia de: *Historiquement, culturellement, la violence est une notion relative, dépendant des codes sociaux, juridiques, et politiques des époques et des lieux où elle prend sens.*

aquella que se da dentro del hogar y la ejerce un miembro de la propia familia, pudiendo realizarse por parte del padre sobre la madre, o del padre sobre un hijo, o viceversa. O *la laboral*, que tiene que ver con las relaciones entre trabajadores y jefes. O bien, *la escolar*, que pudiera efectuarse por parte del profesorado hacia el alumnado (o viceversa), o por los alumnos sobre otros alumnos.

Otro atributo en cuanto a la definición de la OMS es que sobresale la intencionalidad de la acción (el deseo de agredir) y los efectos que esto conlleva. Esta característica será clave para la descripción del acoso escolar en este estudio. Prieto complementa esta definición al otorgarle un objetivo por el que sucede el hecho violento: "la violencia es el uso de la fuerza abierta y oculta, con el fin de obtener de un individuo o de un grupo algo que no quiere consentir libremente" (2005: 107).

Si bien en esta descripción queda claro la intencionalidad y los efectos de la violencia, es necesario argüir en torno a los sujetos que cometen la acción. Asimismo, hay que comprender los porqués de ésta; pues, como se verá más adelante, en la dinámica del acoso escolar no necesariamente se busca obtener algo del individuo que por su propia voluntad no lo otorga, sino que esta problemática está mayormente vinculada a la intención del agresor o del actor violento.

Siguiendo la línea de la definición de la OMS, la violencia puede caracterizarse según el lugar y la persona que la comete. Así pues, para el ámbito educativo, los estudiosos del tema la han denominado violencia escolar. Y es justamente en esta clase de violencia que se centrará este estudio.

Dorsey define a la violencia en la escuela como cualquier acción que afecta a los jóvenes y que tienen un impacto negativo en el clima social de la escuela (2004: 257). Esta definición es similar a la que sostiene el *Center for the Prevention of School Violence* que explica que cualquier conducta que viole la misión de educar o interrumpa la intención de la escuela para tener un clima libre de agresión hacia cualquier persona se caracteriza como violencia. Este centro sitúa a la violencia escolar como una subforma de violencia juvenil (*youth violence*), a la que define como una experiencia infantil adversa que está relacionada con otras formas de violencia como el maltrato y abandono de los niños, el abuso sexual, el *bullying*, la violencia en el noviazgo adolescente y el suicidio. Antes de avanzar en el análisis del concepto de *violencia escolar*, me permito abrir un paréntesis para presentar ciertos términos que considero necesarios para esta tesis.



Comprendo al clima escolar, desde la visión de Debardeux, al definirlo como la *calidad general del centro educativo que emerge de las relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por los miembros de esa comunidad. Se basa en la percepción colectiva sobre las relaciones interpersonales que se establecen en cada centro y es un factor influyente en los comportamientos de los miembros de una comunidad educativa* (2011: 342). Debardeux basa la definición de clima escolar en el tipo de relaciones que se establecen entre los actores del recinto escolar. A su vez, comparto la visión de Aristimuño y Noya, sobre la convivencia escolar, al comprenderla como el hecho inevitable, ya sea propositivo o conflictivo, que se produce entre personas que comparten un lugar, un tiempo, y un quehacer común que, en este caso es el formar y ser formado (2015).<sup>2</sup> En otras palabras, tanto el clima como la convivencia escolar están ligados al tipo de relaciones que se producen en la escuela, haciendo hincapié en que éstas pueden ser o no positivas, pero que se vuelven una realidad en el hecho de ir a la escuela. La violencia está ligada a la interacción entre sujetos. Estos tres conceptos irán de la mano en este escrito.

Para Santoyo & Frías (2014), la violencia escolar es un tipo de coacción que abarca aquellas acciones y conductas negativas efectuadas dentro del recinto escolar o en sus alrededores, y que son practicadas por algún miembro de la comunidad escolar, que incluye peleas, pandillerismo, vandalismo, entre otros actos. En consecuencia, la violencia escolar ocurre entre los miembros de una comunidad educativa, en la que todos, estudiantes, directivos, maestros, personal administrativo y padres de familia, conviven. Por ello, la violencia se produce en los espacios físicos del recinto escolar o en sus alrededores.

Retomo la definición que hace Smith et al. (1999), referente a *conducta negativa*, al explicar que ésta ocurre cuando alguien de manera intencional causa o intenta causar una herida o una incomodidad a otra persona. Esta forma de actuar puede llevarse a cabo mediante contacto físico, pero también por medio de palabras, gestos o exclusión de un grupo. Los *alrededores de la escuela* son las vías, parques, o plazas, por los que los alumnos transitan a diario o frecuentan, y que se encuentran cerca del recinto escolar y que, aunque no ocurran dentro de la institución, la idea y/o el plan para cometer una agresión se piensa dentro de la escuela o se desata por un conflicto entre pares dentro de la misma.

---

<sup>2</sup> Debardeux señala que hay múltiples estudios sobre clima escolar y que este concepto se ha analizado desde principios del siglo pasado, con autores como Perry, en 1908, o Dewey en 1927; pasando por la década de los cincuenta cuando se multiplicaron los estudios a nivel internacional, y finalmente llegando a la literatura hispana con Ortega y Del Rey, bajo el término convivencia escolar, o como por autores anglosajones como Cohen en 2009, y Benbenisty y Astor en 2005; hasta llegar a ser un tema central para los organismos internacionales como la OCDE.

Martínez-Otero (2005) coincide con la definición de Smith, al hablar que la violencia escolar se refiere a una amplia gama de acciones que tienen por objeto producir daño, y que alteran en mayor o menor cuantía el equilibrio institucional.

Esquema 2.1. Tipos de violencia en los NNA.



Fuente: Elaboración propia.

No obstante, la violencia tiene diversos grados en su comportamiento. Por ejemplo, *la violencia hostil* es aquella que tiene un comportamiento impulsivo, no planeado, cargado de ira y que surge como una reacción incitada por una provocación, que puede ser de tipo verbal o física. En este tipo de violencia encontramos aquellas peleas repentinas, esporádicas, que no se repiten, pero que demuestran enojo y furia por aquellos que la cometen. O bien, *la violencia instrumental*, que surge como un medio premeditado para alcanzar los objetivos y propósitos del agresor (Anderson y Bushman, 2002, en Álvarez, 2015). Este tipo de violencia es mucho más pensada y requiere de mayor tiempo para su ejecución y concreción, y es este modelo el que más se acerca al acoso escolar. La comprensión de *la violencia hostil* será fundamental para el análisis del *bullying*, puesto que, durante mi estudio, existieron múltiples manifestaciones violentas entre los alumnos que se asemejan más a este tipo, y que están mayormente ligadas a las edades de los alumnos y a la etapa de crecimiento en la que se encuentran: la adolescencia temprana.<sup>3</sup>

No podemos catalogar a todo acto agresivo o disruptivo que se da en la escuela como violencia, ni mucho menos como acoso escolar, puesto que también hay ciertas conductas antisociales que se dan a diario en el recinto escolar y que, en los últimos años, se han mal interpretando al considerarlas *bullying*, sobre todo, en la sociedad actual mexicana. Como lo afirman Zurita y Gómez, en el sentido

---

<sup>3</sup> La UNICEF considera que la segunda década de la vida es nombrada la adolescencia, la cual consta de dos partes: la adolescencia temprana, que va de los 10 a los 14 años; y la adolescencia tardía, que se desarrolla entre los 15 y los 19 años. Para la UNICEF, es en la etapa de la adolescencia temprana que empieza una repentina aceleración del crecimiento, seguido por el desarrollo de los órganos y las características sexuales secundarias. Estos cambios pueden ser motivo de cambios psicológicos en los infantes, que van desde la ansiedad hasta el entusiasmo por esta transformación. Es también durante este periodo que existen cambios internos en el individuo que, aunque son menos evidentes, son igualmente profundos. Por ejemplo, el cerebro experimenta un súbito desarrollo eléctrico y fisiológico pues las células cerebrales pueden llegar a duplicarse en el curso de un año, en tanto las redes neuronales se reorganizan radicalmente con las repercusiones consiguientes sobre los aspectos emocional, físico y mental. La UNICEF también señala que el lóbulo frontal del cerebro, que gobierna la razón y la toma de decisiones comienza a desarrollarse en esta etapa; sin embargo, en los hombres, la tendencia a actuar impulsivamente y a pensar de una manera acrítica dura más tiempo que en las mujeres. Por último, es pertinente señalar que es en este periodo que los menores pueden ser mayormente víctimas de actos de intimidación o acoso, o participar en ellos, como lo remarca la UNICEF (2011:14).

de que las fuentes informativas han denominado al *bullying* como cualquier situación violenta en el espacio escolar, lo que ha llevado a un constante abuso del término (en Furlán y Spitzer, 2013).<sup>4</sup>

Alfredo Furlán considera que la violencia es un estado extremo y polarizado, que tiene un problema de léxico y de significado, por lo que se vuelve necesario crear nuevos conceptos y definir los ya conocidos (2013); esto coincide también con la posición de Eric Debardeux. Un ejemplo de ello son algunas prácticas que son propias del adolescente. Saucedo y Palacios (1998) argumentan que existe la *cultura del relajo*, la cual es definida como un aspecto de la producción cultural de los alumnos y constituye un comportamiento fundamental en las relaciones sociales de los adolescentes. Esta cultura se encuentra presente en las bromas, que se ejercen bajo un sistema de significados compartidos; en las burlas; en pláticas con componentes sexuales, especialmente en los varones; o en juegos de lenguaje con contacto físico. Esta cultura del relajo es manejada, aceptada y asumida por los estudiantes. Siguiendo con esta misma idea, Smith et al. (1999) señalan que hay que hacer una diferencia entre acosar o violentar a otro compañero y el jugar a burlarse de alguien más (*teasing*). Tal como lo explican estos autores, en las interacciones sociales que se dan a diario en la escuela entre compañeros, suelen ocurrir una buena cantidad de burlas que se derivan de la naturaleza de la amistad y, que en la mayor parte de los casos, no pueden determinarse como *bullying*.

De igual forma, otro tipo de conducta antisocial o violenta que ocurre en el centro escolar es el *conflicto*, que se define como aquella situación, circunstancia o momento en la que dos personas o dos grupos tienen una confluencia de intereses. Este tipo de violencia puede ser enfrentada más o menos de manera agresiva (cuando es dañina) o por la vía de la cooperación (cuando se implementa el diálogo o la negociación). Sin embargo, cuando se adoptan posiciones que utilizan la fuerza física, psicológica o social, se producen desequilibrios de poder, lo que deja al otro sin protección y sin defensa (Ortega et. al., 2001).

A modo de recapitulación, así como el relajo, existen otros comportamientos o conductas que irrumpen en la convivencia escolar, como pueden ser problemas de disciplina, el conflicto, las burlas, la falta de orden dentro del salón de clases o el vandalismo, que no necesariamente son manifestaciones de acoso escolar.

---

4 El término conducta antisocial lo retomo de Moreno y Torrego, quienes llaman así a otros comportamientos que irrumpen el clima natural de la escuela y, sobre todo, del salón de clases ( en Martínez Otero, 2005).

Tener claro las diferencias entre los diversos tipos de violencia, es esencial para reflexionar sobre ella.<sup>5</sup>

Por ello, en el siguiente apartado, me centraré en analizar las características propias del *bullying*.

## 2.2 ¿Qué es el acoso escolar?

### 2.2.1. Breve recuento de la evolución histórica del acoso escolar en México y en el mundo: origen teórico.

El estudio del acoso escolar se emprende en la década de los setenta con una investigación del sueco Olweus. Este investigador acumuló información sobre la violencia en las escuelas y buscó comprender las causas del *bullying*. Además de ello, Olweus quiso y centró la mayor parte de su tiempo en buscar soluciones para reducir esta problemática. A partir de este aprendizaje, otros países europeos se proponen abordar al maltrato entre pares desde diversas disciplinas: la psicología, la sociología, la pedagogía y la criminología, principalmente. En un inicio, todas ellas buscaron facilitar una definición del problema, esto es, conceptualizarlo, para luego estudiar la incidencia y su posible explicación y solución.

Ya para los años noventa existían investigaciones sobre maltrato entre iguales en casi cualquier parte del mundo; por consiguiente, países como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Australia y Francia comienzan a producir un sinnúmero de publicaciones sobre esta problemática.

En México, los estudios sobre acoso escolar comienzan a la mitad de la década de los noventa. En un principio, la mayor parte de éstos se enfocan en describir cómo actúa la comunidad escolar -directores, docentes y alumnos- frente a esta problemática (Santoyo & Frías, 2014). A partir del año 2000, inicia el crecimiento de la literatura sobre el tema. Autores como María Teresa Prieto y Nelia Tello se convierten en las principales académicas que intentan explicar esta incógnita y esclarecer las causas y las consecuencias de la intimidación entre pares en México.

---

<sup>5</sup> Moreno y Torrego mencionan tres conductas antisociales que pueden ser catalogadas como otros tipos de violencia escolar, como son: la interrupción en las aulas, que son las acciones de baja intensidad que corrompen el ritmo de las clases. Algunos ejemplos de este tipo de conducta son comentarios, risas, juegos, o movimientos, ajenos al proceso de enseñanza-aprendizaje y que dificultan el quehacer educativo. La segunda conducta antisocial es la indisciplina, que son conflictos entre el profesorado y el alumnado por incumplimientos de tareas y obligaciones, retrasos injustificados, falta de reconocimiento a la autoridad, entre muchos otros. Por último, está el vandalismo, que se refiere a la destrucción del material o del mobiliario de la escuela ( en Martínez Otero, 2005).

Existen tres momentos en la producción de artículos sobre violencia escolar en el territorio mexicano (Gómez y Zurita en Furlán y Spitzer, 2013). El primero es denominado como *Inaugural*, que va de 1996 a 2004, y que se caracteriza por demostrar que la violencia se encuentra presente en las escuelas. La segunda etapa titulada *Reconocimiento explícito del tema*, comprende el periodo de 2005 a 2008, que se distingue por aquellos estudios que describen lo que acontece en las instituciones y las dinámicas que se generan al interior, especialmente con los estudios sobre disciplina hechos por Alfredo Furlán; o las investigaciones sobre indisciplina efectuadas por Cecilia Fierro. Es en este tiempo que comienzan los estudios sobre acoso escolar con Prieto y Tello. Finalmente, la fase *Búsqueda de alternativas*, que abarca de 2009 a la fecha y que se caracteriza por estudios más específicos de corte cualitativo. En estos años es que se acentúan los trabajos sobre intimidación escolar, en un contexto donde las nuevas tecnologías han tenido un impacto considerable en la difusión de hechos violentos. Investigadoras como Luz María Velázquez Reyes han documentado el punto, por medio de investigaciones sobre violencia online (ciberacoso, grooming, sexting, sextorsión, suplantación de personalidad) y de los significados culturales que los estudiantes le otorgan al uso de los smartphones.

Empero, la forma de evaluar el acoso escolar ha presentado distintas aristas en estos años de investigación. Una buena cantidad de estudios son adaptaciones de los instrumentos creados en otros países. Tal es el caso del estudio de Lilia Albores-Gallo y Juan Manuel Saucedo-García (2011), cuya investigación es un trabajo transversal comparativo en cinco escuelas primarias públicas de las delegaciones Iztapalapa y Tlalpan, de la Ciudad de México, efectuado de septiembre de 2009 a junio de 2010. El proyecto fue aprobado por el Comité de Investigación del Hospital Psiquiátrico Infantil Dr. Juan N. Navarro, de la Secretaría de Salud. Otro ejemplo es la exploración de Valdez (2008), que se centró en la problemática de 16 escuelas secundarias públicas de la ciudad de Guadalajara, en el que se aplicaron cinco instrumentos provenientes de investigaciones españolas. El eje central de estas dos pesquisas se enfoca en la prevalencia del acoso escolar. Existen otras investigaciones que estudian primordialmente la violencia escolar en general, y sólo abarcan algunas preguntas sobre la intimidación entre pares, tal como es el caso del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2005).

A propósito de la discusión sobre la delimitación del concepto acoso escolar, si bien Olweus dio una definición que sirvió de base para detectar posibles víctimas, agresores, o tipos de conductas que pudieran desencadenar violencia

entre pares; hoy el mundo tiene nuevos ejemplos de diversos tipos de hostigamiento escolar, como es el *bullying* a través de las redes sociales y medios de comunicación, el *bullying* que utiliza armas y el *bullying* que trae como consecuencia el suicidio de menores de edad. Difícilmente, hace cincuenta años, alguien podría morir por ser acosado. No obstante, en la actualidad, esto se ha vuelto una realidad cada vez más constante tanto en México como en Estados Unidos.<sup>6</sup>

Esta realidad ha llevado a reflexionar sobre la amplitud de este concepto, dando cuenta de la problemática de estudiarlo y de enfrentarlo en sus más finas proporciones, debido a que, como bien lo comenta el Defensor del Pueblo (2000), la violencia es poco visible a los ojos de los adultos, ya que frecuentemente ocurre en lugares donde no hay más personas más que los involucrados, o porque los alumnos no deciden hacerle frente a esta situación. Y, de igual forma, la violencia se produce porque se vuelve ignorada, especialmente por los adultos, puesto que, en sus formas menores, existe una aceptación social o un grado de permisividad hacia ciertas conductas negativas (Álvarez, 2005). Y es precisamente por ello, que es indispensable tratar de delimitarla en sus formas más específicas, intentando en ello agrupar a todos sus elementos, a la totalidad de los actores involucrados y a los medios que confluyen en ella.

Así pues, a lo largo de estos años de estudio los investigadores han dado diversas definiciones sobre el fenómeno del acoso escolar, centrándose en diferentes aspectos, algunos de ellos abarcan a los actores; otros se centran en el tipo de acciones o actos violentos; otros tantos han buscado comprender las causas del maltrato.

### 2.2.2. Definición del concepto acoso escolar o *bullying*.

En los últimos años, especialmente en México, los medios de comunicación han tendido a hablar indistintamente de violencia, maltrato, agresión y acoso. Como

---

<sup>6</sup> Tan sólo en Estados Unidos, la organización *Everytown for gun safety*, reporta que han habido 53 incidentes de disparos en escuelas norteamericanas del 1 al 30 de mayo de 2018, lo que ha llevado a la muerte de 26 estudiantes y 5 adultos. Al igual que en Estados Unidos, en México, en los últimos veinticuatro meses, se han dado nuevos casos de acoso escolar que han sorprendido a la sociedad. El primero, que ocurrió el 10 de febrero de 2017, fue el de una niña de 7 años que fue rescatada por elementos de seguridad pública en el estado de Guanajuato, al querer abordar sola un autobús de la terminal de San Miguel Allende hacia la ciudad de Celaya. Esto debido a que la niña quería escapar de su casa y su escuela porque sus compañeros se burlaban constantemente de ella. ("Niña escapa de su primaria en San Miguel Allende, Guanajuato, e intenta huir a causa del *bullying*", 2017). El segundo caso es el de la niña llamada Sara, una estudiante de una secundaria pública también en el estado de Guanajuato, que fue víctima de *bullying* por más de seis meses, hasta que un día sus compañeros pusieron veneno en su bebida, lo que le causó una seria intoxicación que la tuvo cuatro días hospitalizada. ("Sarita sufrió *bullying* medio año... sin saberlo", 2017). El último caso ocurrió el 18 de enero de 2017, cuando un estudiante de una escuela privada en la ciudad de Monterrey, disparó una pistola calibre .22 hacia su maestra y tres de sus compañeros. La docente murió dos meses después. ("Un adolescente dispara a varios compañeros y a una profesora en un colegio de Monterrey", 2017).

lo he planteado, la intimidación entre pares y la violencia escolar tienen diferentes significados, dependiendo los actores implicados y los escenarios donde se efectúan. Tienen matices, niveles y dimensiones distintos.

Tal y como lo afirman Collell y Escudé (2006), los centros educativos suelen asimilar al acoso escolar a las confrontaciones esporádicas o a otras situaciones conflictivas violentas. Sin embargo, la agresión entre iguales es un proceso más complejo que conlleva a un esquema de dominio-sumisión que se mantiene estable en el tiempo.

Investigadores del ámbito educativo coinciden en que una forma de violencia escolar, que está siendo cada vez más reconocida como un problema sustancial que afecta el bienestar y el funcionamiento social, es el acoso escolar, o intimidación escolar, agresión o maltrato entre pares o *bullying*. (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, Scheidt, 2001; Carrillo, Prieto, Jiménez en Furlán y Spitzer, 2013; Álvarez, 2015).

El psicólogo sueco Dan Olweus comenzó a estudiar el fenómeno de la violencia entre pares en las escuelas, en los años 70, convirtiéndose así en pionero de esta problemática. Para él, el acoso escolar es:

Una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción negativa e intencionada, sitúa a la víctima en posiciones de las que difícilmente puede salir por sus propios medios (1993).<sup>7</sup>

Peter Smith & Yohji Morita (2014) opinan que el *bullying* es una subcategoría de una conducta agresiva; pero un tipo particularmente perverso de comportamiento agresivo, ya que se dirige, a menudo, hacia una víctima particular que es incapaz de defenderse eficazmente. Los NNA victimizados pueden verse aventajados por ser más jóvenes o menos fuertes, o simplemente por no tener una sólida base de confianza en el ámbito psicológico. A su vez, los NNA que son agresores aprovechan esta oportunidad para infringir daño, situación que los lleva a tener una gratificación psicológica o a empoderarse en su propio grupo escolar. Esto es particularmente útil para diferenciar el *bullying* de otras conductas violentas o propias de la infancia, puesto que, como marcan Smith et al. (1999), cuando las burlas reiteradas son de carácter degradante y ofensivo y, en particular, continúan a pesar de los claros indicios de angustia y

---

<sup>7</sup> Olweus correlacionó un estudio sobre el suicidio de adolescentes con la agresión física que los mismos habían sufrido dentro de sus centros escolares, ello lo llevó a identificar situaciones de acoso entre pares y propuso utilizar el concepto de *bullying* para especificar dichas situaciones (2013:17).

de oposición por parte del niño agredido, es que también se puede hablar de un caso de acoso escolar.

Un grupo de académicos españoles, quienes por más de veinte años han centrado su trayectoria en estudiar el fenómeno de la violencia en las escuelas en los países de habla hispana y preferentemente en España, Rosario Ortega Ruiz, Rosario del Rey y Joaquín Antonio Mora Merchán, definen a la intimidación entre pares como:

En la actualidad, aunque no es posible hablar de una definición única, podemos afirmar que existe un alto índice de acuerdo a la hora de plantear cuáles son los elementos claves para definir el maltrato entre iguales o *bullying*. En primer lugar, estamos ante un comportamiento de naturaleza claramente agresiva, independientemente de la forma que tome (física, verbal o social). En segundo lugar, esta conducta debe repetirse en el tiempo con cierta consistencia. Por último, la relación que se establece entre agresor y víctima se caracteriza por un desequilibrio de poder (2001: 100).

En contraste, la escuela francesa amplía el campo de definición del hostigamiento entre iguales y no sólo se centra en las características ya mencionadas. Según Fabre-Cornali, Emin and Pain (1999), el acoso escolar incluye acciones criminales y ofensas hacia otras personas, ya sea compañeros, maestros, o cualquier otro personal la escuela, así como a las instalaciones escolares; e incluye cualquier forma de violencia hacia la propia escuela, y todas aquellas manifestaciones de incivildad que perjudican la vida diaria de las instituciones (en Rigby, 2002).

La Organización Mundial de la Salud ha definido este tipo de violencia como:

Un importante problema de salud pública que demanda la acción concertada y coordinada de los prestadores de servicios de salud, los encargados de formular políticas y las familias. El acoso escolar es una forma de maltrato multifacética, visto principalmente en las escuelas y en los centros de trabajo. Se caracteriza por la exposición repetida de una agresión emocional o física incluyendo las burlas, los insultos, las amenazas, la exclusión social o los falsos rumores (2010).<sup>8</sup>

En México, la Secretaría de Educación Pública (2016) refiere a la intimidación escolar como una forma de violencia entre compañeros en la que uno o varios alumnos molestan y agreden de manera constante y repetida a uno o algunos

---

8 Traducción propia de: *It is a major public health problem that demands the concerted and coordinated time and attention of health-care providers, policy-makers and families. Bullying is a multifaceted form of mistreatment, mostly seen in schools and the workplace. It is characterized by the repeated exposure of one person to physical and/or emotional aggression including teasing, name calling, mockery, threats, harassment, taunting, hazing, social exclusion or rumours* (2010).



compañeros, quienes no pueden defenderse de manera efectiva y generalmente están en una posición de desventaja o inferioridad.

A pesar de que existen diversos criterios en torno a la definición del concepto acoso escolar, la comunidad científica está de acuerdo en que hay ciertas características que distinguen al maltrato entre pares de otras conductas agresivas. Así pues, el *bullying* puede definirse como una conducta agresiva verbal, física, social o cibernética, que se repite, que es intencional, y que representa un desequilibrio de poder entre el agresor y el agredido, ya sea en la fuerza física o en el aspecto psicosocial del individuo (Olweus, 1978; Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001; Furlán y Spitzer, 2013; Smith et al., 1999, 2014; Rigby, 2002; Jacobson, 2013; Organización Mundial de la Salud; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Secretaría de Educación Pública).

Esta definición conlleva a asegurar que el acoso escolar pueda claramente ser diferenciado de la violencia escolar.

### **2.2.3. Criterios y elementos que distinguen el acoso escolar**

En esta sección busco identificar las características del *bullying* con el objetivo de emplearlas como referente para mi investigación. Si bien existe un consenso entre los estudiosos del tema para la definición de este fenómeno, ahora desarrollaré uno a uno los elementos que pueden existir en las diversas conductas agresivas para ser catalogadas como intimidación entre pares. Desde mi perspectiva y con base en el grupo de autores que he revisado, estas cuatro características (intencionalidad, duración, desequilibrio de poder y sentimiento de agresión) deben estar presentes y son condicionantes para que se pueda hablar de un caso de acoso escolar. En otras palabras, estos elementos son necesarios y suficientes para el maltrato entre pares, por lo que si uno de ellos llega a faltar, tendríamos que hablar de otro tipo de violencia o conducta antisocial.

#### **2.2.3.1. Sobre la intencionalidad de la acción**

a) *Sobre el deseo de herir.* Diversos autores se han centrado en definir al acoso escolar bajo la óptica interna del sujeto que lo produce, que tiene que ver con la moral de cada niño más que con el hecho de la simple acción. Bajo esta mirada, el *bullying* es considerado como una parte de la mente, del corazón, donde no sólo existen los pensamientos de ofender, o de molestar al compañero, sino donde los sentimientos y los deseos de lastimar o de hacerle

un mal al otro sobresalen. En 1989, Besag subrayaba: "*Bullying* es más una actitud, que un acto" (p. 28). Tattum and Tattum (1992) definieron al acoso escolar como un deseo voluntario para agredir a una persona y ponerlo bajo estrés (en Rigby 2002). Desde esta perspectiva, el agresor es bravucón por el hecho de tener deseos de lastimar, aunque ni siquiera lleve a cabo la acción.

b) *Sobre el acto de agredir y su justificación.* Otra de las características del *bullying* es que no existe una razón justificada para el maltrato. El siguiente ejemplo nos permite comprender este elemento. En algunas ocasiones, dos niños, de la misma edad, se pelean continuamente durante la clase de deportes, debido a que uno anota un gol en fuera de lugar, o a que el otro comete siempre la misma falta; situación que los lleva a agarrarse a golpes semana tras semana. En este ejemplo, podríamos decir que no existe *bullying*, sino violencia escolar, porque existen "justificaciones" para las peleas. Dicho de otro modo, se puede afirmar que este paradigma es un enfrentamiento entre dos personas, producto de algún conflicto determinado, en el que las partes involucradas deciden poner fin al aprieto mediante una agresión mutua.

No obstante, en el acoso escolar no es así, pues una de las partes es la que busca hacer daño a otro compañero sin que haya una razón de por medio. Además, el estudiante agredido no está de acuerdo con el combate o con el altercado. Para ilustrar esta característica pienso en una niña de 12 años que está comiendo su lunch sentada en su banca. De un segundo a otro, siente un zape en la nuca que hace que se caiga el sándwich que está almorzando. Escucha risas y uno que otro insulto como: "Esto les pasa a las zorras". "Te estoy haciendo un favor, pues así no engordarás". Esto ocurre tres veces a la semana, durante todo el ciclo escolar. En esta ilustración, lo primero que hay que destacar es que la niña no es consciente de que vendrá una agresión. Lo segundo es que tampoco es advertida como en el caso de los chicos que pelean por el fútbol, donde existe un acuerdo para pelearse: "vamos a partimos la cara para ver quién gana el juego".

### **2.2.3.2. Sobre la duración de los hechos**

Esta forma de estudiar y entender al acoso escolar es en la que se han centrado la mayor parte de los estudiosos del tema. Aquí, la importancia radica en el tiempo de los actos y de los hechos, más que en la intencionalidad del autor. La repetición implica que los hechos se den más de una vez o, al menos, que tengan el potencial de llevarse a cabo en repetidas ocasiones. Esta cualidad no es menos importante que las demás, pues en muchos casos ayuda a diferenciar entre violencia y acoso escolar (Castillo-Pulido, 2011). La idea de repetición

conlleva a pensar que existe un patrón establecido entre las relaciones estudiantiles.

Contrario a estas definiciones, hay autores que subrayan que el maltrato entre pares no necesariamente tiene que ser repetitivo, sino que basta una simple acción para definir el hecho violento como *bullying*. Un ejemplo de ello son las investigaciones de Stephenson and Smith, quienes proponen que el *bullying* es una forma de interacción social que no necesariamente tiene una duración larga” (1991:32). No obstante, múltiples autores sitúan al acoso entre compañeros cuando se repite la conducta hiriente hacia otro compañero. Y es justamente esta repetición la que crea el mayor daño a la víctima, pues ésta sabe que el hostigamiento seguirá y que puede ocurrir en cualquier momento, haciendo que la escuela se convierta para ella en un ambiente de inseguridad y en una experiencia agobiante diaria.

### **2.2.3.3. Sobre el desequilibrio de poder**

El desequilibrio de poder se refiere al uso y aprovechamiento de una desigualdad en la fuerza física, acceso a la información, o popularidad, para controlar y/o dañar a una persona. Collell y Escudé señalan que, en la escuela, los nexos entre los NNA no tienen un carácter jerárquico, por lo que se consideran relaciones entre iguales o entre pares (2006). Por ello, como señala Farrington, el fenómeno del acoso escolar consiste en una opresión reiterada hacia un estudiante con un poder menor, por parte de otro alumno con un dominio mayor (1993). Este desequilibrio algunas veces es claro, dada la mayor fuerza física del individuo o dado que puede tratarse de un grupo contra un sólo estudiante. Pero la mayoría de las ocasiones el desequilibrio pasa desapercibido, especialmente cuando la diferencia toma un aspecto psicológico.

Aunado a ello, el desbalance en el poder entre pares ha mostrado también algunas dificultades para observar, comprender y hacerle frente al *bullying*. Aunque existen ciertas características entre los actores del acoso escolar que pueden ser o resultar obvias para determinar el desequilibrio del poder, como son el ser físicamente más fuerte que el otro, o tener mayor habilidades para hablar o para defenderse; otras no son tan evidentes y pueden pasar desapercibidas. Esto suele ocurrir entre NNA del mismo salón cuyas edades son semejantes, y está mayormente relacionado con la debilidad de las víctimas para defenderse. Por ejemplo, en el *bullying* físico es visiblemente más fácil de comprobar si una pelea a golpes es un tanto pareja, cuando las dos personas pesan y miden lo mismo; pero en el *bullying* verbal o social, cuando se trata de

ofender, burlarse, o excluir a otro, es más difícil de medir y de hacer el desequilibrio de poder más evidente.

A su vez, este elemento está ligado a la desigualdad en la fuerza física o psicológica entre individuos. Esto generalmente ocurre cuando el acoso escolar se da de uno a uno. No obstante, cuando el *bullying* es grupal, el desequilibrio se da por la formación de grupos, pandillas o bandas en la escuela, que son superior en número o de edad o de grado académico contra otro estudiante o un grupo de alumnos. Por consiguiente, dentro de esta categoría, el acoso escolar puede ser:

- a) Uno a uno.
- b) Un grupo contra un alumno.
- c) Un grupo contra otro grupo.
- d) Un alumno contra un grupo.

Dentro de esta característica se debe tomar en cuenta el deseo de satisfacción o el gusto por molestar al otro, en otras palabras, la diversión que le conlleva a un estudiante incomodar a otro, como lo expliqué en el apartado 2.2.3.2.

#### **2.2.3.4. Sobre el sentimiento de ser agredido**

Una categoría más que añadido para esta investigación está relacionada con el sentir de aquel estudiante que es agredido. Esto derivado del hecho de que el agresor no siempre es consciente de las consecuencias que trae para el otro la violencia que él produce. Para el caso del acoso escolar, el estudiante molestado debe sentirse violentado o maltratado, ya sea física o psicológicamente. Este elemento será particularmente analizado en este estudio. En el esquema 2.2. ilustro los criterios que definen al acoso escolar con base en la literatura revisada.

Esquema 2.2. Acoso escolar: elementos distintivos y roles

Criterios o elementos	Agresor	Víctima
Deseo de agredir	No siempre es consciente	Se siente agredida
Acción de agredir	Uno contra uno Uno contra un grupo Un grupo contra otro grupo Un grupo contra uno	Sufre una o más agresiones
Acción injustificada	Forma de actuar impulsiva, sin motivo aparente	No hay provocación
Desequilibrio de poder	Mayor poder	Menor poder
Acto repetitivo	Constante	Siempre está en alerta
Sentimiento de agresión	No siempre es consciente	Se siente agredida

Fuente: Elaboración propia.

#### 2.2.4. Manifestaciones del acoso escolar

En el apartado anterior expuse los criterios y los elementos que deben existir para que una conducta violenta pueda ser considerada como acoso escolar. En esta sección dialogaré sobre las formas y los modos en las que puede presentarse este tipo de comportamiento.

La comunidad científica ha acordado crear una tipología para el maltrato entre pares, a saber: el verbal, el social y el físico. Empero, a partir de 2000, una buena parte de la literatura confluye en que a raíz de la penetración de las nuevas tecnologías en la vida diaria de los NNA, ha surgido una nueva especie de acoso escolar: el cibernético. Esta tipología se ha creado con base en las conductas que se efectúan de manera directa, que se refieren al contacto frente a frente, que son observables o manifiestas y que generalmente se expresan por medios físicos o verbales. También por medio de las intimidaciones indirectas,

que aluden a cuando el agresor no es identificado, o cuando las acciones son encubiertas:

a) *El verbal*, que se refiere al conjunto de burlas, insultos, apodos, comentarios sexuales inapropiados, provocaciones y amenazas graves que puedan ocasionar algún daño psicológico o físico. Estas formas pueden ser de manera directa o indirecta, es decir, pueden ser cara a cara, o por medio de otra persona o, también, por medio de las redes sociales.

b) *El social*, en el que está implícito un daño a la reputación o a las relaciones humanas de una persona, generalmente, se manifiesta indirectamente (la persona que lo sufre no lo sabe) pero termina siendo directo, al excluir al individuo de su grupo social.

c) *El físico*, que consiste en empujar, golpear, escupir, o esconder, robar, o dañar objetos personales; abarca todas aquellas agresiones que se efectúan por medio del cuerpo, ya sea de manera directa (cara a cara) o indirecta. O bien, mostrar un arma, un cuchillo o un palo para amedrentar, o agredir sexualmente a alguien.

d) *El cibernético*, que se refiere al uso de los medios tecnológicos para acosar, molestar o maltratar a la víctima. Este vocablo proviene del inglés bullying (bull, que se refiere a "toro", y que metafóricamente se utiliza como "agresor" o "matón"), y cyber, que significa "internet". Derivado de sus raíces etimológicas se define como: "el acoso que tiene lugar a través de internet". El *cyberbullying* es una agresión intencional que se repite, por parte de un alumno o de un grupo, a través de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), en la que la víctima no puede defenderse fácilmente (Smith et al. 2006; Ortega, 2008).<sup>9</sup>

El Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) lo define como:

---

<sup>9</sup> El internet y las TIC se han expandido de manera muy rápida a través de los NNA. En la actualidad, resulta difícil encontrar a un joven que no tenga teléfono móvil o acceso a una computadora en casa. De los alumnos que participaron en esta investigación, el 85% de los estudiantes afirmaron tener celular propio; mientras que el 93% comentó tener internet en su casa. Aunado a ello, 74% de los alumnos tienen computadora en su hogar. Con respecto a la comunicación entre compañeros, 85% respondieron que utilizan el celular para comunicarse con sus pares, lo que es el mismo porcentaje que respondió tener dispositivo móvil. Pero 91% exclamó que la principal vía de comunicación con sus compañeros fuera de casa es por medio de una red social. 73% respondieron tener *messenger*, *facebook*, *whatsapp* instalado en su celular y utilizarlo para comunicarse con sus compañeros. Por último, un 44% del alumnado exclamó que navega en la red de internet entre tres y seis horas diarias; un 29% dijo hacerlo entre una y tres horas; y un 17% subrayó navegar todo el día.

Daño intencional y repetido causado por medio del uso de computadoras, teléfonos celulares u otros dispositivos electrónicos. Puede incluir amenazas, intimidación u hostigamiento a través de un correo electrónico, salas de chat en línea, mensajería instantánea, mensajes de texto y sitios de redes sociales. También puede abarcar actos como la difamación, la exclusión o el rechazo entre pares, la suplantación o la publicación no autorizada de información o de fotos o imágenes privadas y, la manipulación (2014:122).<sup>10</sup>

Autores como Álvarez (2015) sugieren un quinto tipo de acoso escolar, el *psicológico*, argumentando que éste es un compendio de comportamientos cuyo objetivo es reducir al agredido a su mínima expresión. No obstante, al igual que en el *cyberbullying*, cualquier acto violento sugiere un deterioro en la parte psíquica, emocional, espiritual, interna y anímica del individuo, por lo que infiero que éste se encuentra presente en cualquier tipo de hostigamiento entre pares.

No obstante, esta tipología presenta una serie de limitaciones que, a mi juicio, cercenan la problemática del acoso escolar, al reducirlo a una serie de conductas que, en algunas ocasiones, son difíciles de separar y de representar. Por ejemplo, como lo expondré en el capítulo cinco, difícilmente el *bullying* comienza como algo físico, previamente a esto se tuvieron que haber dado una serie de condiciones (que son los criterios o elementos que distinguen al acoso escolar) que se producen mediante el habla, o mediante un gesto, y que conlleva a que su exposición sea física, más no como inicio de éste.

Desde mi perspectiva, en el acoso escolar los hechos físicos, verbales, cibernéticos y sociales confluyen y se mezclan unos con otros, no son hechos aislados. Estos tipos pueden presentarse de manera simultánea, por medio de símbolos o signos, que pueden tomar aspectos verbales, ya sea de forma escrita o hablada. Pero también pueden ser físicos, por medio de gestos o de la utilización de una parte del cuerpo. Y, de igual forma, podrían hacerse por medio de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. En todos los casos, sus efectos pueden dañar en los ámbitos social y psicológico tanto a los individuos que la padecen, como a aquellos que la cometen. En otras palabras, el "bullying social y cibernético" (como lo han catalogado múltiples autores) conllevan necesariamente a acciones que se manifiestan de manera verbal y/o física y/o simbólica, es decir, las tres van de la mano, no son excluyentes la una

---

10 Traducción propia de: *Willful and repeated harm inflicted through the use of computers, cell phones, and other electronic devices. It can include threats, intimidation or harassment via email, online chat rooms, instant messaging, texting and social media websites. It can also encompass acts such as defamation, exclusion or peer rejection, impersonation, unauthorized publication of private information or images and manipulation* (2014: 122).

de la otra. Por otro lado, los efectos de estas acciones se observan en los planos personal, social y cibernético de las personas. Por ello, más que hablar de una tipología del *bullying*, propongo dialogar entre cómo confluyen los criterios y los medios para llegar a las *manifestaciones del acoso escolar*.

Dentro de las *manifestaciones del acoso escolar*, encontramos los criterios, esto es, el conjunto de características o circunstancias que lo distinguen de otro tipo de conductas. En segundo lugar, tenemos el medio, que es el instrumento para efectuar el acoso escolar. Dentro de éste, encontramos al medio verbal, que puede ser hablado o escrito; o bien, el físico, que es cuando se emplea alguna parte del cuerpo; el simbólico, que es aquél que es representado por signos, gestos, dibujos, o imágenes y; por último, el cibernético, que es el empleo de las TICS para afectar al otro. No obstante, lo que es importante enmarcar es que estos medios confluyen los unos con los otros, sin tener la particularidad de que uno excluya al otro. Por el contrario, los cuatro se entremezclan. Las manifestaciones del acoso escolar trasgreden las esferas social, académica, afectiva y psicológica del individuo o de la comunidad, teniendo repercusiones en su entorno.

Esquema 2.3. Manifestaciones del acoso escolar.



Fuente: Elaboración propia.

Aunado a ello, el observar al acoso escolar como un todo y no como ciertas conductas aisladas, hace que el sentimiento de inseguridad y de impunidad disminuya en la escuela. Esto es, al haber una serie de acciones violentas a diario en la escuela, pero al muchas de ellas no tener un carácter que pueda poner en riesgo la vida de algún estudiante (como pueden ser las físicas) o que no sean visualmente agresivas, los directivos y docentes tienden a no poner



atención a ellas, a minimizarlas, y a no sancionarlas, lo que provoca que el clima escolar se vaya deteriorando, creando una percepción de inseguridad y de falta de paz para el estudiantado.

He revisado y analizado la definición del acoso escolar, así como sus elementos y sus medios de manifestación. En la sección siguiente, abordaré a las personas que son partícipes del acoso escolar; para posteriormente hablar de las causas y de las consecuencias que éste tiene para los individuos que lo viven, y para las instituciones que lo permiten, para, finalmente, presentar mi noción de la dinámica del acoso escolar.

### **2.2.5. Los actores en el acoso escolar**

Si bien en los estudios del acoso escolar hay cierta discrepancia en torno a cómo catalogar a los involucrados en el hostigamiento entre pares, existe la aceptación de que tres figuras primordiales confluyen en este problema. Los tres tipos de actores son: el agresor, la víctima y los espectadores u observadores. Demanet & Van Houtte (2012) suponen un cuarto tipo que son aquellos estudiantes que pueden ser víctimas y agresores a la vez, dependiendo la situación en la que se encuentren.

#### **2.2.5.1. Las víctimas**

Luego de una revisión de literatura, expongo que los alumnos que son víctimas tienden a ser ansiosos, inseguros, callados, cautelosos y más sensibles. Muestran baja autoestima y suelen tener una imagen negativa de ellos mismos. Hay una baja en el desempeño académico. Generalmente, cuando son atacados recurren al llanto. Se sienten poco atractivos, avergonzados y tontos; es decir, presentan pérdida de confianza en uno mismo y en los demás. Por lo general, las víctimas se encuentran solas en el colegio y son abandonadas por éste mismo. Como regla, no tienen un buen amigo en clase. No son agresivos por lo que no buscan provocar a los demás. De igual manera, estos NNA muestran una actitud negativa hacia la violencia. Si son hombres, suelen ser más débiles físicamente que los demás. Con respecto al físico, pueden presentar algún rasgo visible como usar anteojos, tener sobrepeso, ser corto en la talla, tener alguna discapacidad, ser minoría racial, o tener dificultades en el habla o para caminar (Olweus, 1999; en Smith et al., 1999; O'Brennan, Bradshaw & Sawyer en Valdés y Martínez, 2014; J. Demanet & M. Van Houtte, 2013; Díaz-Aguado, 2004).

Además, el acoso escolar no distingue entre razas, niveles socioeconómicos, preferencia sexual o género. Cualquiera puede ser objeto de violencia. No obstante, según la Unicef, en el mundo, los grupos de estudiantes minoritarios como los migrantes, los discapacitados o los grupos lésbico-gays (LGBT) son mayormente propensos a ser víctimas.

#### **2.2.5.2. Los agresores**

Los alumnos que son *buleadores* tienden a ser agresivos en general, ya sea con sus compañeros o con los adultos, no importando si son maestros, directivos o sus propios padres. Por lo general aceptan y justifican la violencia. Se caracterizan por ser impulsivos y tener un fuerte deseo de dominar a los demás. Muestran poca empatía hacia las víctimas. Aunque no lo hacen notar, tienden a hacer inseguros y ansiosos, aunque no muestran baja autoestima (Olweus, 1998; en Castillo - Pulido, 2011; Olweus, 1999; en Smith et al., 1999). Frecuentemente, los agresores están rodeados por un grupo pequeño de compañeros, quienes los apoyan y hacen gala de su forma de actuar (Díaz-Aguado, 2006). Conforme los alumnos crecen, la popularidad de los *buleadores* baja, siendo a la edad de 15 o 16 que pierden prestigio y aprobación entre sus compañeros (Cairns, Necjerman, Gest y Gariépy, 1988; en Smith et al., 1999). Derivado de sus propias investigaciones, Díaz-Aguado (s/a) encuentra que el número de agresores es mayor al número de víctimas, esto debido principalmente al carácter grupal que adoptan las manifestaciones de violencia sobre una sola persona, o un grupo de estudiantes que son menores en número al conjunto de atacantes.

Con respecto al futuro, los alumnos *bullies* presentarán conductas antisociales en la juventud y en la vida adulta, además de abuso de alcohol y drogas, problemas de delincuencia, desempleo y trastornos psiquiátricos, entre otros (Valdés y Martínez, 2014; J. Lodge & E. Frydenberg, 2010).

#### **2.2.5.3. La víctima-agresor o agresor-víctima**

Una investigación en 37 escuelas norteamericanas donde hubo tiroteos entre 1974 y 2000, incluyendo Columbine, encontró que el 71% de los agresores se sentían perseguidos, intimidados, amenazados, atacados o heridos por otros antes del incidente (J. Lodge & E. Frydenberg, 2010). Esto los hace sentirse como víctimas y agresores al mismo tiempo.

#### 2.2.5.4. Los observadores o espectadores

Olweus (1998) denomina a los observadores como aquellos estudiantes que si bien no participan de forma directa en las intimidaciones y que no son ellos los que toman la iniciativa, presencian y tienen conocimiento de las situaciones de acoso escolar. Aunado a ello, estudios canadienses afirman que estos actores pueden estimular y prolongar la intimidación, al prestar atención o reforzar el acoso de forma pasiva (Craig, et al., 2000). Castillo - Pulido (2011) los llama "cómplices".

#### 2.2.6. Factores de riesgo vinculados al acoso escolar

Dado que los factores de riesgo para la intimidación escolar son multifactoriales, diversos autores los han estudiado bajo tres unidades: el individuo, la familia y la escuela.

a) *El individuo*: Algunas teorías argumentan que el acoso escolar se origina por un mecanismo de desconexión moral en el individuo, lo que lo imposibilita de sentir pena o culpa por el daño ocasionado (Ahmed & Braithwaite, 2004; Morrison, 2006; Sánchez, Ortega & Menesini, 2012 en Valdés y Martínez, 2014).

b) *La familia*: Existen hipótesis que arguyen que la violencia entre pares se ocasiona por la presencia de una alta conflictividad y violencia en el ambiente familiar. Prieto (2005), en una revisión de la literatura, identifica las posibles causas de la intimidación escolar derivadas del hogar: falta de cariño, de atención y de comunicación; separación, divorcio o ausencia de los padres; ser hijo único; pobreza y privaciones. También educación inestable y agresiva, excesivamente estricta o, por el contrario, permisiva; falta de control; así como padres o tutor que trabajan doble jornada que les impiden estar al pendiente del adolescente. Además, Álvarez (2015), en una exhaustiva revisión de artículos, agrega que se ha verificado la existencia de una relación entre problemas de comportamiento violento en adolescencia y conflictos familiares constantes. Afirma que las disputas entre los padres provocan un clima negativo en la familia que, en muchas ocasiones, suponen un riesgo grande para los hijos en convertirse en agresores. A su vez, confirma que el grado de estructuración, jerarquización y cohesión de la familia son elementos predictores de posibles arrebatos violentos en las escuelas.

c) *La escuela*: Como bien lo afirma Álvarez (2015), el recinto escolar presenta una dualidad: por una parte, puede ser un actor fundamental para la protección de los infantes ante situaciones no deseadas y; por el otro, puede actuar como un factor de riesgo. La balanza se inclinará por uno o por otro dependiendo la organización escolar, y el diseño de su proyecto educativo, entre otros. Por otra parte, hay teorías que infieren que el maltrato entre iguales se deriva del ambiente escolar, al sostener que la intimidación es el resultado de comportamientos que procuran construir una identidad dentro de una atmósfera percibida como violenta. En el marco de esta teoría, sobresale el clima escolar como factor predominante, el cual es construido por la clase de relaciones que se generan entre los agentes educativos (Loukas & Murphy, 2007 en Valdés y Martínez, 2014). Díaz-Aguayo (s/a) sugiere que la falta de respuesta de la escuela para ayudar a las víctimas hace que los agresores reproduzcan más violencia, al no sentir ningún tipo de sanción por parte de las autoridades. Esto se vuelve más complejo en la secundaria, pues el profesorado se limita a impartir una determinada materia en un horario específico.

Asimismo, para Prieto (2005), entre las posibles causas del acoso escolar, derivadas del contexto escolar, están: la organización escolar; la calidad de las relaciones entre profesor-alumno; la carencia de normas y de valores educativos; el ausentismo recurrente de maestros o una planta docente incompleta; la improvisación de clases y la falta de control del profesor; la segregación, hostigamiento, racismo, intolerancia y agresión entre educandos; la indisciplina e incivilidad, la falta de pertenencia al grupo y sus implicaciones; así como el fracaso escolar y los alumnos repetidores.

Prieto menciona una cuarta unidad que contribuye al acoso escolar: los medios de comunicación. Para ella, los videojuegos, las películas, los programas televisivos, la música, las noticias, entre otros, forman parte de la vida cotidiana de los alumnos, por lo que éstos últimos están expuestos a una violencia matizada todos los días. De igual forma, esta autora menciona al internet como coadyuvante para la violencia. Funk (1997) señala que la exposición constante a peleas en la televisión, y a películas de violencia, provoca una mayor tensión entre los estudiantes (en Prieto, 2005).

### **2.2.7. Efectos del acoso escolar**

Pese a que la prevalencia de acoso escolar varía significativamente entre países (Craig et al., 2009), esta problemática tiene los mismos efectos nocivos en el desarrollo personal, social, académico, emocional y moral de los NNA ya sea en

el papel de agresor, víctima u observador (Chaux, 2012; Díaz, 2007; Fernández 2003, Levine y Tamburrino, 2014; Mendoza, 2012; en Nery Sampén-Díaz et al. 2017). Además de los estudiantes, el maltrato entre pares tiene consecuencias negativas para las familias y para la comunidad escolar de cualquier nación (OCDE, PISA, 2015).

a) *Para la escuela.* El *bullying* compromete las finalidades y los procesos de enseñanza y aprendizaje de los recintos escolares, pues interrumpe y dificulta la misión y los objetivos de la escuela, como el desarrollo intelectual, social y moral de los escolares. Al mismo tiempo que compromete el trabajo de los maestros, al crear climas injustos, agresivos y perturbadores (Ortega et al. 2001). Asimismo, la violencia reduce la calidad de vida de la comunidad educativa, pues la impunidad genera más violencia (Díaz-Aguayo, s/a).

b) *Para la víctima.* La victimización impacta significativamente en la capacidad de aprender en los estudiantes (Rigby, 1998). Al mismo tiempo, los alumnos acosados presentan rechazo para asistir a la escuela, disminución del desempeño académico, ansiedad, depresión, ideas suicidas y baja autoestima. Más aún, tienden a ser ansiosos, y constantemente tienen miedos y preocupaciones. (Rigby, 1998; O'Brennan, Bradshaw & Sawyer en Valdés y Martínez, 2014; Lodge & Frydenberg, 2010). Según la *National Education Association*, en Estados Unidos, 160,000 estudiantes faltan a diario a la escuela por el miedo al hostigamiento. En otras palabras, 15% del ausentismo escolar está directamente relacionado con el maltrato entre iguales. En México, el problema parece ser mayor. Según la Secretaría de Educación Pública, 18.1% de los estudiantes que presenta episodios de violencia recurrente reporta haber faltado dos o más veces a la escuela, comparado con 14% reportado por los estudiantes que no presentaron agresiones repetidas; por lo tanto, el ausentismo es 30% más elevado para el primer tipo de alumnos (*Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior, 2014*).

En lo que se refiere al *cyberbullying*, autores como Collell y Escudé relatan que este tipo de acoso aumenta el miedo y la inseguridad de la víctima, pues puede llegar a sentirse intimidada incluso dentro de su propio hogar, lo que genera un sentimiento de vulnerabilidad (2006).

Aunado a ello, los investigadores han comenzado a utilizar el término *bullycide*, debido a que han encontrado una estrecha conexión entre la intimidación entre pares y el suicidio. Datos de la Facultad de Medicina de la Universidad de Yale,

datos a conocer en 2010, advierten al acoso escolar como causa número uno de suicidios en NNA menores de 14 años (*Bullying Statistics*).

En México, durante el taller "Prevención del *bullying*" organizado por la Cámara de Diputados en 2011, Francisco Castillo Alemán, director general de Prevención del Delito de la Procuraduría General de la República (PGR), informó que uno de cada seis jóvenes víctimas de acoso se suicida (*El Universal*. Viernes 27 de mayo de 2011).

c) *Para el agresor*. Estudios norteamericanos han evidenciado al acoso escolar como señal de alarma para conductas criminales posteriores. Lodge & Frydenberg (2010) señalan que es más probable que los agresores no terminen la escuela, utilicen drogas y alcohol, y tengan conductas delictivas. Además, muestran evidencia mediante estudios longitudinales que las conductas agresivas suelen continuar a lo largo del tiempo, de manera especial dentro de la familia. Esto coincide con los estudios de Rigby, en Australia.

En el documento *Bullying prevention is crime prevention*, la organización no gubernamental *Fight Crime: Invest in Kids*, señala que cerca del 60% de los alumnos que fueron clasificados como acosadores en los grados de primero a tercero de secundaria fueron condenados por al menos un delito a la edad de 24 años, momento en el cual al menos el 40% había tenido tres o más condenas (2003). Para Coloroso, Olweus y Pearce, los agresores presentarán conductas antisociales en la juventud y en la vida adulta, además de abuso de alcohol, problemas para asumir responsabilidades, desempleo y trastornos psiquiátricos (citado por Valdés y Martínez, 2014).

Finalmente, para Díaz-Aguayo (s/a), en el agresor disminuyen las capacidades de comprensión moral, además de que presenta deficiencias psicológicas como dificultades para comprender las consecuencias que su conducta produce a los demás. Asimismo provoca distorsiones emocionales que le impiden sentir empatía hacia la víctima y la falta de habilidades para afrontar las tensiones diarias y resolver conflictos de manera no violenta. Sostiene que la impunidad del acto violento tiene consecuencias enormes para el agresor, pues éste no asume la responsabilidad y no se siente culpable.

d) *Para el observador*. Los alumnos que conviven con actos violentos pero que no participan directamente en éstos pueden presentar problemas semejantes a los que se dan en la víctima o en el agresor. Por ejemplo, miedo a ser agredido,

reducción de la empatía y falta de solidaridad con los problemas de los demás (Díaz-Aguayo, s/a).

### 2.2.8. La dinámica del acoso escolar

Hay una serie de criterios, medios y actores que, en conjunto, forman el concepto de acoso escolar y que nos lleva, como investigadores en el ámbito educativo, a mirarlo desde una perspectiva integral y grupal, en la que intervienen múltiples factores. Por ejemplo, no podría existir un agresor si no hubiera una víctima y, seguramente, si la familia de ésta última no presentara ciertos elementos de descomposición, tampoco sería fácil que ella fuera blanco de alguna agresión. Por ello, como se ha justificado hasta el momento, en la intimidación entre pares se reúnen componentes variados de índole social, psicológico, familiar y educativo que detonan el florecimiento de esta problemática.

En el esquema número 2.4 englobo la dinámica del acoso escolar, con la finalidad de poner estas variables en el centro de mi investigación.

Esquema 2.4. La dinámica del acoso escolar.

Criterios o elementos	Agresor	Víctima
FACTORES DE RIESGO: individuo, familia, escuela y entorno		
Deseo de agredir	No siempre es consciente	Se siente agredida
Acción de agredir	Uno contra uno Uno contra un grupo Un grupo contra otro grupo Un grupo contra uno	Medios verbales, físicos, simbólicos y cibernéticos Sufre una o más agresiones
Acción injustificada	Forma de actuar impulsiva, sin motivo aparente	No hay provocación
Desequilibrio de poder	Mayor poder	Menor poder
Acto repetitivo	Constante	Siempre está en alerta
Sentimiento de agresión		
Afectaciones en las esferas social, académica, afectiva y psicológica		
EFECTOS: individuo, familia, escuela y entorno		

Fuente: Elaboración propia.

En este esquema, los criterios, medios y actores del acoso escolar expuestos en este capítulo se encuentran equilibrados y conforman un todo. Para el caso de los actores de la intimidación entre pares, le doy igual valor al agresor y a la víctima. Pongo al agresor ligado principalmente al deseo y a la acción de agredir; mientras que la víctima está próxima al desequilibrio de poder, al acto repetitivo y al sentimiento de agresión. Entiendo al sentimiento de agresión como la aflicción de la víctima ante un ataque o provocación. Por último, los factores de riesgo y los efectos están enlazados a los cuatro pilares de todo niño, niña y adolescente: la familia, la escuela, la sociedad y el entorno, y que son las que afectan y son afectadas por el bullying.

Una vez expuesto el concepto y la dinámica de acoso escolar; en el siguiente capítulo abordo la idea de participación estudiantil, así como sus atributos y beneficios.



# CAPÍTULO 3

## MARCO CONCEPTUAL SOBRE LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

---

*La Convención sobre los Derechos del Niño se inscribe en una sociología de la infancia que reconoce un nuevo estatus al niño en la sociedad, estatus distinto al de los adultos. Por lo tanto, los expertos de la infancia y de su cultura, son los niños. Ellos tienen su mundo, sus valores, sus códigos, y sus preocupaciones. Del mismo modo, en lugar de poner en duda su capacidad de dar cuenta de su mundo, se mantiene la hipótesis de que son, al igual que cualquier persona, los agentes sociales competentes para dar cuenta de ello.*

*Annie Malo & Jène Rahm, 2014*

Este capítulo está dividido en dos partes. La primera habla sobre el concepto y el derecho de la PE, con el propósito de explorar la forma en la que este término ha tomado fuerza en los últimos veinte años en los ámbitos social, político y educativo, así como comprender su valor en los países democráticos. Por ello, esta primera parte contempla los antecedentes de la participación, las definiciones jurídicas y teóricas, así como los diversos enfoques que lo conciben como herramienta fundamental para la vida democrática escolar. El segundo punto de este apartado desarrolla la Participación Activa de los Jóvenes Estudiantes en Investigación (YPAR) como un modelo epistemológico y metodológico propuesto para llevar a la práctica el derecho de la PE.

### **3.1. Breve recuento de la evolución histórica de la participación estudiantil: origen teórico y definición**

Aunque el concepto de participación comienza a sonar a principios del siglo pasado con autores como Dewey (1916), no es sino hasta la década de los años sesenta, a través de los movimientos estudiantiles, que se le da claridad y poder a esta noción (Levin, 2000, Mitra, 2009, Rudduck, 2007, en Cook-Sather, 2006).

Como derecho humano, la participación es un derecho civil y político. En 1948, en el artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se constata:

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

En 1954, Wright Mills sugería que la participación es:

El proceso permanente de formación de opiniones, dentro del seno de los grupos de trabajo y organismos intermedios, en torno a todos los problemas de interés común, a medida que estos vayan surgiendo y requieran de soluciones, es decir, de decisiones (UNICEF, 2006: 14).

En 1966, el Pacto de Derechos Civiles y Políticos de la Organización de las Naciones Unidas añade que la libertad de expresión está sometida a dos limitaciones: asegurar el respeto a los derechos o a la reputación de los demás y

a la protección de la seguridad nacional, el orden público, la salud o la moral públicas (Artículo 19).

En 1989, este concepto toma fuerza cuando la Convención de los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas, en el artículo 12, subraya la obligación que tiene el Estado de garantizar las condiciones necesarias para que el niño pueda expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afecten:

Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. <sup>1</sup>

Durante la última década del siglo XX emerge la primera ola de estudios sobre PE (esto es, participación de los educandos dentro del recinto escolar) con el término *pupil voice*, en países como Reino Unido y Australia; y *student voice* en Estados Unidos y Canadá, luego de que un académico llamado Fullan se preguntara: ¿Qué pasaría si se tratara al estudiante como alguien cuya opinión contara en la introducción e implementación de las reformas en la escuela? (1991: 170). <sup>2</sup>

En consecuencia, diversos autores cuestionan la exclusión de la PE en las técnicas de aprendizaje y enseñanza. Autores como Kozol, Weis, Fine, Fullan, Levin, Rudduck, SooHoo, Fielding, Chaplain y Wallace, entre otros, destacan la importancia de la participación de los estudiantes en las reformas educativas, políticas públicas, y programas de educación. Ya para finales de los noventa, países como Canadá, Inglaterra, Australia y Estados Unidos introducen el término *student voice* en sus reformas educativas. Esta nueva forma de ver a los alumnos está basada en la convicción de que los estudiantes tienen su propia perspectiva de aprender, enseñar y socializar en la escuela; y que sus demandas no sólo deben ser escuchadas, sino que deben tener una respuesta por parte de

---

1 El presente instrumento internacional fue adoptado por la Organización de las Naciones Unidas en la ciudad de Nueva York, Estados Unidos de América, el 20 de noviembre de 1989, mismo que fue aprobado por el Senado de la República el 19 de junio de 1990, lo cual consta en el Diario Oficial de la Federación del 31 de julio de 1990. Dicho instrumento entró en vigor en el ámbito internacional el 2 de septiembre de 1990, pero para el Estado mexicano no fue sino hasta el 21 de octubre de 1990, previa su ratificación el 21 de septiembre de 1990 y su promulgación en el Diario Oficial de la Federación el 25 de enero de 1991.

2 Del texto original: *What would happen if we treated the student as someone whose opinion mattered in the introduction and implementation of reform in schools?*

los adultos, la cual funcionará como una oportunidad para moldear los sistemas educativos (Cook-Sather, 2006).

Alison Cook-Sather propone que cualquier nación que se considere democrática debe considerar la PE, pues no se puede comprender el término "democracia" sin colaboración. Por ello, el derecho fundamental del ciudadano en cualquier nación liberal es la participación.<sup>3</sup>

Cook-Sather define el término *voice* como aquellas opiniones que tienen una perspectiva legítima y que están presentes y participan y/o que tienen un papel activo en las decisiones sobre la implementación en las prácticas y políticas educativas (2006: 362). Aunado a ello, el autor añade que, dado que el término *voice* está ligado al habla y al sonido, debe ser sinónimo de presencia, participación, y poder individual o colectivo hacia otras personas, instituciones o prácticas. Es esta forma de comprender a la PE la que retomaré en este estudio; esto es, la participación de los estudiantes en las prácticas escolares sobre convivencia juvenil.

Por su parte, Andrew Lewis (2005) define a la PE como la oportunidad para que los estudiantes puedan expresar sus opiniones y tomar decisiones sobre la planificación, ejecución y evaluación de sus experiencias de aprendizaje.

Posteriormente, a los inicios del siglo XXI, se atestigua un aumento de la literatura sobre los términos *student participation*, *youth-adult partnership* y *youth activism*. Para fines de la primera década del año 2000, existían estudios sobre las experiencias de participación de los estudiantes en países como Afganistán, Australia, Canadá, Inglaterra, Ghana, Irlanda, Pakistán y Estados Unidos (Cook-Sather, 2014).

La PE también toma fuerza a partir del enfoque que concibe a la educación como un medio democrático, en el que los estudiantes experimentan valores democráticos con miras a convertirse en ciudadanos comprometidos, con autores como John Dewey, Paulo Freire, Jacques Delors, Joel Westheimer, Joseph Kahne, Audrey Osler, Hugh Starkey y Murray Print y con organismos internacionales como la UNESCO o la Comisión Europea y el Consejo Europeo de la Unión Europea. Esta perspectiva está centrada en la educación cívica o en

---

<sup>3</sup> Esta forma de pensar a la participación viene desde Dewey, al afirmar que la democracia es una forma de vida en la que los individuos participan activamente de los asuntos públicos de su comunidad. Por ello, la participación comprende el poder de las personas para involucrarse de manera real y genuina en las situaciones sociales que son de su incumbencia, lo que conlleva al concepto básico de la democracia: la ciudadanía activa (Dewey 1995, en Pérez G. y Ochoa A., 2017).

la educación ciudadana, como una forma de respuesta a los nuevos retos globales en cuanto a desigualdad e injusticia, y que se entiende como la oportunidad de aprender acerca del sistema de gobierno, de la democracia (tolerancia, búsqueda del bien común, equidad, justicia social, e inclusión), de la ley y de los derechos y obligaciones. Para esta forma de pensamiento, existen tres fuentes primarias donde los jóvenes tienen contacto con la democracia, a saber: la familia, los medios de comunicación y la escuela:

Se tiene registrado que de estas tres fuentes la escuela ofrece la mejor oportunidad de construir un sentido de valía democrática más informada y balanceada, conocimiento político y aptitudes y valores democráticos (Forbrig, 2005; Nie et al., 1996; Niemi and Junn, 1998; Patrick, 1999; Print et al., 2002; Saha, 2000; Torney-Purta et al., 2001). De hecho, diversas investigaciones muestran que el mejor predictor sobre el voto adulto y sobre el compromiso democrático son las materias sobre educación cívica o educación para la ciudadanía (Niemi and Junn, 1998 en Print 2007: 330).<sup>4</sup>

Es en esta orientación que se suscribe la teoría de la democracia e inclusión en la educación de Audrey Osler y Hugh Starkey (2001), investigadores británicos cuya idea central es entender a los educandos como ciudadanos globales, garantes de derechos y deberes que no están limitados a las políticas de una nación, sino a una realidad internacional que cruza cualquier frontera. Esto a consecuencia de los procesos de globalización y la creciente migración que tienen un impacto directo en las comunidades y, por consiguiente, en las escuelas.

Estos autores retoman la noción de "ciudadanía cosmopolita", ya discutida en el pensamiento de John Dewey, la cual es definida como el reconocimiento de una humanidad universal solidaria hacia los demás, comenzando por las comunidades en las que emerge el individuo (el yo, -la persona por sí misma-, la familia y la comunidad). Esto también ocurre en los sistemas educativos, pues no se puede aprender a ser ciudadano si no es por medio de la educación. Para estos autores, existen tensiones entre la escuela y las prácticas culturales, al afirmar que el derecho del infante a participar y a influir en los asuntos que le conciernen está basado en un diálogo liberal que todavía no se alcanza, dado el carácter poco democrático de la escuela. Carlos Ornelas (2018) aporta que la intencionalidad del término cosmopolita, tiene sus raíces en el humanismo, en el pensamiento crítico y la imaginación, de tal forma que se forje el carácter del ciudadano del

---

4 Traducción propia de la cita: *Of these sources it has been widely argued that the school offers the best chance of building an informed, balanced sense of democratic worth, political knowledge and democratic values and skills (Forbrig, 2005; Nie et al., 1996; Niemi and Junn, 1998; Patrick, 1999; Print et al., 2002; Saha, 2000; Torney-Purta et al., 2001). Indeed, research shows that the best predictor of adult voting and democratic engagement available is the course taken in civics or citizenship education (Niemi and Junn, 1998).*

mundo. Y agrega que el punto de partida debe ser el de motivar a los NNA a aprender a diseñar soluciones a problemas globales.

Para Osler y Starkey (2010), la educación es un camino que capacita a los educandos para entender la sociedad en la que viven, cómo funciona y cómo pueden contribuir a ella. En consecuencia, se prepara a los jóvenes para sus futuros roles como ciudadanos. Beane and Apple (1995) suscriben a las escuelas democráticas como aquellas en las que los jóvenes estudiantes, y todos aquellos que intervienen de manera directa en el recinto escolar, tienen el derecho a participar en todo proceso de toma de decisión.

Otro de los teóricos en temas sobre estudios sociales en la educación, educación para la ciudadanía, justicia social y política educativa, es el canadiense Joel Westheimer (2004), quien propone que la educación debe basarse en valores democráticos para el bien común, a través de conceptos como "democracia participativa" y "justicia social". Este autor sugiere que los proyectos para educar hacia una ciudadanía han sido poco efectivos y que sólo a través de darle voz a los estudiantes en los asuntos que les competen, se podrán reflejar prácticas verdaderamente democráticas en las instituciones educativas.

Además de que estas dos teorías admiten el valor de la participación para lograr consensos que se aproximen a las aspiraciones de las democracias; con respecto al ámbito educativo, varios científicos han criticado durante mucho tiempo que las escuelas públicas -sobre todo en Estados Unidos- no otorgan las condiciones necesarias para crear pensadores y miembros aptos para una sociedad democrática (Dewey, 1938; Sarason, 1996; Weinstein, 2002; en Ozer & Wright, 2012). Por ello, las múltiples reformas educativas en el mundo han hecho hincapié en el desarrollo de enfoques más democráticos, donde los jóvenes sean capaces de expresar sus opiniones, entablar un diálogo respetuoso con los compañeros y maestros y asumir un papel más activo en su propio aprendizaje (Ozer & Wright, 2012).

### **3.1.1. La adopción del concepto de participación estudiantil en México.**

En México, en los últimos años se han creado leyes cuyos objetivos principales han sido resguardar el interés superior de los menores así como reconocerlos como titulares de derecho, conforme lo dicta el artículo primero de la Carta Magna. Derivado de ello, en el 2014 se creó la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, publicada el 4 de diciembre de 2014 en el Diario

Oficial de la Federación. En el Capítulo Décimo Quinto, que trata sobre el Derecho a la Participación, se especifica:

Artículo 71. Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez.

Artículo 72. Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, en el ámbito de sus respectivas competencias, están obligados a disponer e implementar los mecanismos que garanticen la participación permanente y activa de niñas; niños y adolescentes en las decisiones que se toman en los ámbitos familiar, escolar, social, comunitario o cualquier otro en el que se desarrollen. Artículo reformado DOF 23-06-2017.

Artículo 73. Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a participar, a ser escuchados y tomados en cuenta en todos los procesos judiciales y de procuración de justicia donde se diriman controversias que les afectan, en los términos señalados por el Capítulo Décimo Octavo.

Artículo 74. Niñas, niños y adolescentes también tienen derecho a que las diferentes instancias gubernamentales, en los tres órdenes de gobierno, les informen de qué manera su opinión ha sido valorada y tomada en cuenta su solicitud.

En lo que corresponde al plano educativo, a partir de 1999 se reajusta el currículo de educación básica para incorporar la asignatura de *Formación cívica y ética* en los programas de estudio, con el objetivo de desarrollar en los educandos habilidades, conocimientos y competencias sobre valores democráticos y cívicos. Esta modificación se consolidó a través de las reformas de 2006 y 2011.<sup>5</sup>

La formación de ciudadanos democráticos y críticos, capaces de desarrollar los principios básicos de cualquier nación libre, como el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos, entre otros, se volvió el objetivo central de estas enmiendas. Se busca, entre otras cosas, que la función de los recintos escolares sea la de formar personas "cuyo carácter moral les permita convivir en armonía con sus semejantes, buscar la paz y aceptar las normas de vida democráticas" (Ornelas, 2018: 128).

Otra de las características esenciales de estas reformas fue el reconocimiento de la diversidad en la sociedad mexicana, al afirmar que existe una variedad

---

<sup>5</sup> Desde años antes (a partir de 1971 y más fuertemente en 1993) el Sistema Educativo Mexicano (SEM) comienza a incorporar ciertos elementos del civismo en sus planes y programas de estudio de educación primaria y secundaria con asignaturas independientes como Educación Cívica y Civismo.

lingüística, social y cultural en la comunidad educativa, que debe ser comprendida para generar ambientes que conlleven a la adquisición de conocimientos de cada uno de los estudiantes.

La forma en que esta nueva perspectiva se volvió práctica fue a través del programa de estudios 2011 y fue dentro de esta reforma que yo efectué esta investigación.

El currículo 2011 buscó tener una propuesta formativa e integral, orientada al desarrollo de competencias entre los educandos. Fue obligatorio para los tres niveles que conforman la educación básica en el país (preescolar, primaria y secundaria) y, dada su condición de obligatoriedad y su amplia cobertura, se vio articulado y mostró congruencia entre todos los niveles educativos, lo que impulsó y -de cierta forma- buscó asegurar la continuidad de la enseñanza.<sup>6</sup>

Dentro de lo que corresponde a la asignatura *Formación cívica y ética*, el proyecto se asentó en una visión que comienza en la esfera personal de los alumnos, al centrar el conocimiento en el cuidado y respeto de sí mismos. No obstante, conforme los educandos van creciendo, da paso hacia la esfera social, abriendo camino a las prácticas de convivencia, a la resolución de conflictos y a la PE.

A la par, México incorpora el concepto de PE a la normatividad en materia educativa por medio de dos artículos que se encuentran en la Ley General de Educación.

En el artículo 2 se exclama: En el sistema educativo nacional deberá asegurarse la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docentes (Párrafo reformado el 11 de septiembre de 2013).

Mientras que el artículo 12, quinto *bis*, expone:

Emitir, en las escuelas de educación básica, lineamientos generales para formular los programas de gestión escolar, mismos que tendrán como objetivos: mejorar la infraestructura; comprar materiales educativos; resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación entre los alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director (Párrafo reformado el 11 de septiembre de 2013).

---

<sup>6</sup> Debo señalar que este modelo terminó en el ciclo escolar 2017, pues después de la reforma 2011 vino una nueva a cargo del gobierno electo para el periodo 2012 -2018, con Enrique Peña Nieto. La reforma del presidente Peña se hizo válida para el ciclo escolar 2018-2019, por lo que el año en el que yo hice la investigación fue el último de esta reforma.



Una vez expuesto cómo ha ido creciendo en los ámbitos legal y educativo el concepto de PE, en el siguiente apartado presento algunos modelos de PE, que se han desarrollado a lo largo de los años.

## **3.2. Modelos de participación estudiantil**

Siguiendo con el marco conceptual de este escrito, retomo tres modelos teóricos sobre PE que han desarrollado diversos académicos y que son clave para esta investigación, pues cada uno de ellos fue empleado para observar los procesos de participación y para crear parte del diseño metodológico de este estudio.

### **3.2.1. La escalera de la participación**

El primer modelo fue creado por Roger Hart, en el documento: *Children's participation: from Tokenism to Citizenship*.

Hart (1992) afirma que es poco realista pensar que los NNA, cuando devengan adultos, se volverán responsables y participarán como ciudadanos cuando no han experimentado los principios democráticos. Para él, la capacidad de cooperar sólo puede darse en la medida en que ésta se lleva a la práctica, pues no puede ser aprendida por abstracción. Por ello es que se debe aumentar de manera gradual las oportunidades de colaborar a cualquier aspirante a una vida plural, en particular, en aquellas naciones que se afirman como democráticas.

Para Hart, los NNA son los miembros de la sociedad menos escuchados. En consecuencia, existe una tendencia por parte de los adultos de utilizarlos como bandera de alguna causa que, por lo general, es completamente externa a sus intereses y necesidades. O bien, hacer representaciones o proyectos que son decididos por los adultos, por lo que los NNA sólo actúan como títeres y no encuentran ningún significado en su participación. Este modelo es una escalera con ocho elementos, cada componente contribuye a un grado más de cooperación. Por ello, los primeros tres escalones subrayan las formas no colaborativas, mientras que los siguientes cinco peldaños sugieren las prácticas con verdadero sentido participativo.

Cuadro 3.1. La escalera de la participación.

	Concepto	Descripción
No participación	1. Participación manipulada	Se da cuando los menores de edad no tienen conocimiento del acto, no entienden sus acciones, hacen o dicen lo que los adultos sugieren pero no tienen una comprensión real de la materia. Los NNA son consultados, pero no se les informa cuál fue la influencia que sus opiniones tuvieron en la decisión final.
	2. Participación decorativa	Se experimenta cuando los educandos son la bandera de un evento, pero no comprenden por completo la dinámica ni las cuestiones concernientes a ese hecho.
	3. Participación de fachada (tokenism)	Se manifiesta cuando en un acontecimiento los alumnos parecen alzar su voz sobre un problema, pero en realidad tienen poca o nula opción sobre la elección del tema o el estilo de comunicación, y poca o nula oportunidad de formular sus propias opiniones.
Participación	4. Participación asignada pero informada	Se presenta cuando los estudiantes entienden el significado de un proyecto, tienen claro el porqué de su involucramiento, tienen un rol mucho más significativo que sólo "decorativo" y colaboran como voluntarios. Los adultos respetan su visión.
	5. Participación informada y consultada	Se revela cuando un proyecto es planeado y ejecutado por los adultos y los menores de edad son consultados. Los alumnos comprenden completamente el proceso y sus opiniones son tomadas en cuenta de manera seria.
	6. Participación iniciada por los adultos pero compartida con los NNA.	Se desarrolla cuando los adultos tienen la idea inicial en un proyecto, pero se toma en cuenta a los NNA en cada etapa de la planeación e implementación. No sólo se examinan sus puntos de vista sino que también son considerados en la toma de decisiones.
	7. Participación iniciada por los NNA y dirigida por ellos mismos.	Los NNA tienen la idea inicial y deciden cómo debe desarrollarse el proyecto. Los adultos están atentos pero no se hacen cargo de nada.
	8. Participación iniciada por los NNA, pero sus decisiones son compartidas con los adultos.	Los alumnos tienen la idea inicial, configuran el proyecto e invitan a los adultos para que juntos tomen decisiones.

Fuente: Roger Hart. "Children's participation: from Tokenism to Citizenship".

Esta tipología ha sido retomada por autores como Lansdown, 1995; Barn and Franklin, 1996; Miller, 1997; y Adams and Ingham, 1998. Para ellos, este pensamiento ayuda a empoderar y respetar a los NNA. Aunado a ello, los académicos reconocen que el mayor aporte de este modelo para los sistemas educativos es que ayuda a reconocer y a eliminar todas aquellas prácticas que no corresponden a experiencias educativas pro participativas (Shier, 2001). Desde mi punto de vista, la mayor aportación del trabajo de Hart es la de exponer los falsos tipos de participación. Esta tipología será empleada en el diseño metodológico de mi investigación, cómo se podrá ver en el capítulo número cuatro.

### 3.2.2. Los caminos hacia la participación

El segundo modelo que presento es el del británico Harry Shier, escrito en 2001, quien, después de analizar el pensamiento de Hart, determina que la PE está constituida por cinco niveles, donde el lugar número uno es el tipo más básico de participación y el lugar número cinco el más deseado:

1. Los estudiantes son escuchados.
2. Los estudiantes tienen apoyo para expresar sus opiniones.
3. Las opiniones de los estudiantes son tomadas en cuenta.
4. Se involucra a los estudiantes en los procesos de toma de decisión.
5. Los estudiantes comparten responsabilidad y poder en la toma de decisión.

La importancia de esta tipología radica en que en cada nivel de colaboración, los individuos y las instituciones escolares tienen diferentes grados de compromiso en el proceso de empoderamiento. Este prototipo está dirigido a directivos y docentes de las escuelas. Esta matriz establece tres etapas de compromiso: apertura, oportunidad y obligación.

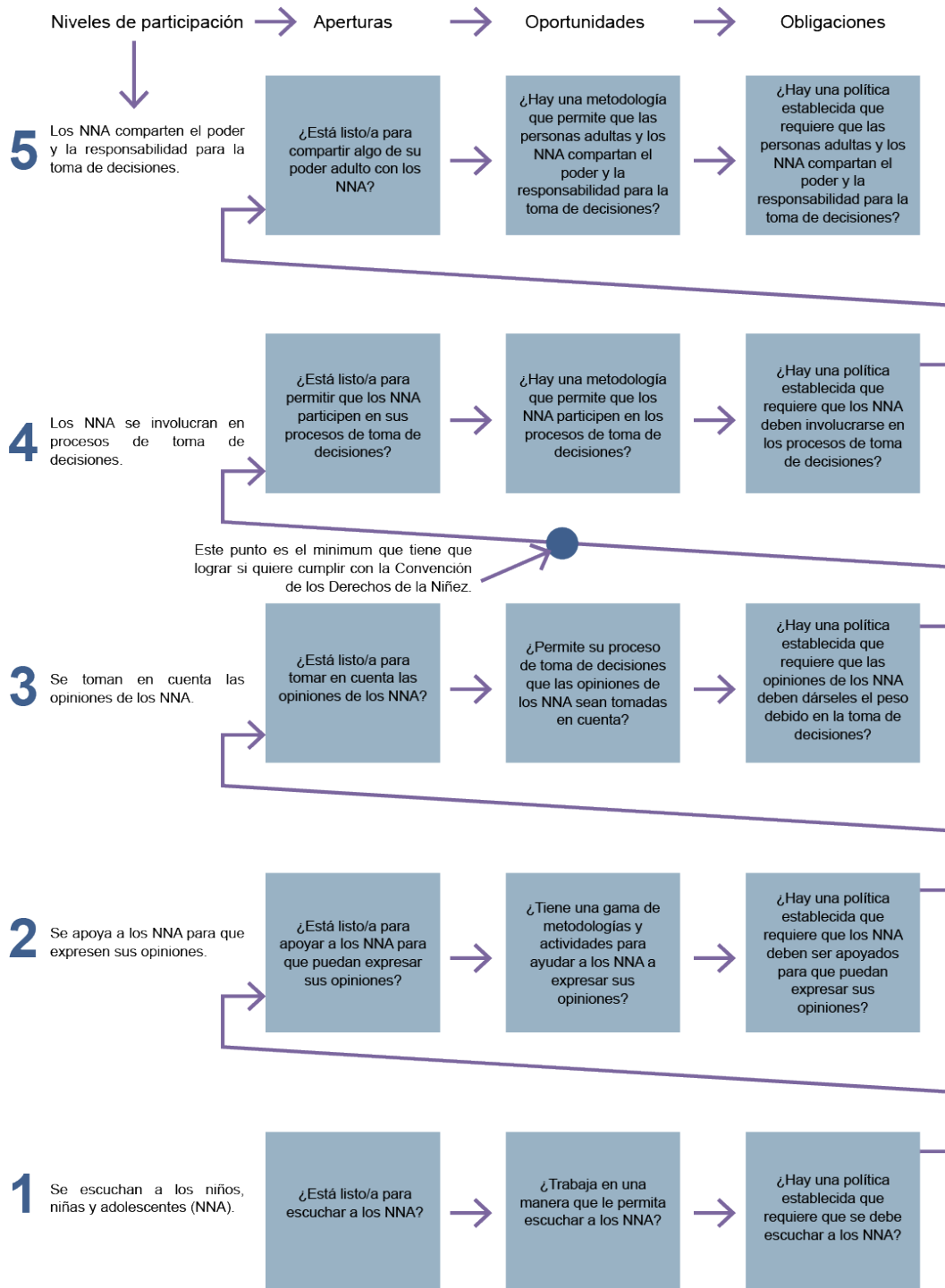
a) *La apertura* es la disposición y la intención que el actor tiene para trabajar en el proceso, sólo es un comienzo porque no se sabe si existirá la ocasión de llevar a cabo la participación.

b) *La oportunidad* es cuando se conocen las necesidades y se cumplen las condiciones que permitirán a las instituciones educativas operar. Estas necesidades incluyen recursos, habilidades y conocimiento, desarrollo de nuevos procedimientos para emprender las tareas.

c) *La obligación* se establece cuando el organismo escolar tiene acordados una política de acción o un programa que se vuelven obligatorios para el personal educativo y se comienza con la construcción del sistema de PE. A continuación se presenta el esquema de Shier.

El esquema 3.1. presenta el pensamiento de Shier. Este modelo lo empleé principalmente cuando escuché el punto de vista de los docentes, en torno a los espacios que tienen los NNA para participar en la escuela.

Esquema 3.1. Los caminos hacia la participación.



Fuente: Shier, 2001.

### 3.2.3. Dimensiones de la participación estudiantil

El tercer modelo es el que propone el investigador mexicano Leonel Pérez Expósito (2014). Para Pérez Expósito, existen dos dimensiones necesarias para la participación adolescente en la escuela, que expongo a continuación.

1. *Configuraciones posibles de participación*: se refiere al tipo de participación, al lugar donde se desenvuelve esa participación y al cómo se establece esa participación. Esta dimensión se divide en tres: dominios, agencias y repertorios.

a) *Los dominios*: son los objetivos de la participación, la manera en la que los adolescentes buscan influir con su colaboración, como: programas de clase, normas en el aula, programas anti acoso escolar, entre otros.

b) *Las agencias*: son los lugares donde los alumnos pueden cooperar, como: las asambleas escolares, los consejos estudiantiles o los clubes. Este concepto se deriva en dos dimensiones que son: el grado de formalidad y la composición. La primera alude a la participación desde un cuerpo organizado, es decir, que pertenezca a la propia estructura de la escuela, como el Consejo Técnico Escolar. La segunda se refiere a la composición de los individuos que interactúan en ella: si son sujetos individuales o representan a un colectivo. Otro ejemplo de una agencia organizada es la Sociedad de Alumnos. En México, la Sociedad de Alumnos es una figura constituida -como su nombre lo indica- por aquellos individuos que asistan al plantel en calidad de educandos. Es de carácter obligatorio y, entre sus objetivos, están: 1) ejercitar a los miembros de la comunidad escolar en la práctica de la democracia, como una forma de contribuir a su formación; 2) propiciar la realización de actividades que contribuyan a formar en los educandos una personalidad responsable, con claro sentido de sus obligaciones y derechos; 3) promover ante las autoridades de la escuela las iniciativas que tiendan al progreso (Artículo 50, Diario oficial, viernes 3 de diciembre de 1982).<sup>7</sup>

Esta Sociedad está conformada por una mesa directiva, cuyas funciones duran un año escolar, integrada por un presidente, un secretario, un tesorero, un vocal por cada uno de los grados escolares que operan en el

---

7 Según la Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México 2018 - 2019, establece lo siguiente: En todas las escuelas secundarias, durante septiembre se conformará la Sociedad de Alumnos, con base en la normatividad por la que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Secundaria, como un medio que favorezca la expresión y participación responsable de los jóvenes en el mejoramiento escolar, en su desarrollo personal y social. El procedimiento se sujetará en lo establecido por la autoridad educativa correspondiente (p. 46).

plantean, que son elegidos por voto directo de los integrantes de la Sociedad, y por un suplente para cada uno de los cargos en caso de ausencia temporal o definitiva del titular. Es importante resaltar que los titulares no podrán ocupar el mismo cargo en elecciones posteriores. Esta mesa debe estar constituida en los primeros cuarenta y cinco días de la fecha de inicio del año escolar, y, durante este periodo, el directo de la escuela es el encargado de convocar a los alumnos para que, de manera democrática, elijan a los integrantes (Artículos 53 y 55, Diario Oficial, viernes 3 de diciembre de 1982).

c) *Los repertorios*: se remite al cómo es la participación y a su forma de manifestarse. Por ejemplo, la cooperación puede ser no verbal, por medio de expresiones artísticas o, al contrario, puede ser verbal, por medio de manifestaciones afuera de las oficinas de la dirección de la escuela. De igual forma, la participación puede ser escrita, a través de redes sociales o pancartas. En este punto se desarrollan preguntas como: quién toma las decisiones, cómo se coordinan las acciones, qué tipo de participación es, entre otras.

2. *Calidad de la participación*: en términos de autenticidad, autonomía y eficacia.

a) *La autenticidad* está vinculada con la conciencia del individuo, con el contenido y objetivo de su participación.

b) *La autonomía* está relacionada con el grado de control que los estudiantes tienen en el proceso de colaboración.

c) *La eficacia* está ligada a la creencia de los alumnos en que sus acciones rendirán frutos y podrán cambiar o modificar alguna práctica escolar que sea de su interés.<sup>8</sup>

Para Pérez Espósito y Hart, los actores fundamentales en la participación son los estudiantes; mientras que, para Shier, las autoridades educativas y los docentes son los que deben propiciarla. Por ello, Hart piensa que el mayor grado de cooperación se da cuando los alumnos son los protagonistas tanto de las ideas como de las decisiones y de las prácticas. Mientras que, para Shier, el mayor

---

<sup>8</sup> De esta manera, señala Pérez: La referencia a un horizonte potencial de participación adolescente en la escuela implica dos dimensiones. Por un lado, concebir una multiplicidad de configuraciones de las prácticas de participación posible, considerando las interacciones entre dominios y objetivos de participación, agencias y repertorios. Por otro, una orientación hacia la participación con calidad, entendida como una práctica cada vez más auténtica, autónoma y eficaz (2014:61).

grado de colaboración se alcanza cuando se establece una política de acción a favor de la participación de los estudiantes y de que ésta se haga efectiva en el sistema escolar. Por su parte, Pérez Expósito no delimita la gradualidad de la participación, sino la cualidad de ella. En el capítulo número seis expongo al utilidad del modelo de Pérez Expósito en el diagnóstico sobre el derecho a participar.

### **3.3. Beneficios de la participación**

Dentro de los beneficios de la PE se encuentran el desarrollo de habilidades de comunicación, toma de decisiones, resolución de problemas y aptitudes interpersonales y sociales y autoestima alta. Esto conlleva a un cambio cultural educativo y a que en el individuo florezcan otro tipo de aprendizajes para la vida futura, como el ejercicio y la educación para una ciudadanía democrática, la convivencia en comunidades diferentes y hasta ciertas habilidades para el trabajo. Otro aspecto positivo es que cuando los estudiantes hablan, los adultos escuchan y se dan cuenta de la importancia de conocer el pensar de los adolescentes, lo que conlleva a no discriminar y a no a excluir (Nieto, 2000; Cook-Sather, 2006; Pérez, 2014).

Para Hart (1992), los adolescentes luchan por encontrar funciones significativas en la sociedad. Cuando no logran encontrar las oportunidades positivas que les ayuden a desarrollar sus competencias, encontrarán otras ocasiones dañinas. Hart afirma que en las culturas donde los adultos tienen poca oportunidad para influir en las decisiones de sus comunidades -como es el caso de México- los menores de edad pueden devenir la fuerza inicial del cambio (1992).

Por su lado, según Hart, Piaget demostró mediante el juego de canicas que la cooperación y el acuerdo mutuo entre iguales es necesario para el desarrollo de la autonomía, debido a que los NNA aprenden el juego no por medio de una autoridad, sino por el desarrollo de las reglas en forma cooperativa. De esta forma, explica Piaget, el florecimiento de la personalidad a través del desarrollo de la autonomía depende de las relaciones sociales. Desde este punto de vista, la participación no es sólo una manera más de desarrollar a jóvenes socialmente responsables y cooperadores, sino que es la ruta para el desarrollo psicológico de una persona sana (1992).



### 3.4. La investigación internacional sobre participación

Entre las investigaciones que se han efectuado sobre este tema, resalta el estudio de Murray Print, de la Universidad de Sydney, efectuado en el año 2007, bajo el título: "*Citizenship education and youth participation in democracy*". Este artículo examina el proyecto nacional sobre participación democrática juvenil, en el contexto del programa *educación para la ciudadanía*, del gobierno australiano. Esta investigación encontró que el programa *educación para la ciudadanía* no ha tenido los efectos deseados y es necesario fortalecerlo así como elevar los niveles de compromiso democrático. El documento explora oportunidades disponibles para los sistemas de enseñanza y para las escuelas, para hacer frente a estas cuestiones a través de la reconceptualización de aspectos formales como darle mayor peso a la participación de los jóvenes y del currículum informal.

El estudio hecho por Susana Yonezawa y Makeba Jones, de la Universidad de California, en el año 2009, titulado: "*Student Voices: generating reform from the inside out*" muestra los resultados de un programa llamado "*Student coresearcher (SCR)*" que evidencia cómo estudiantes de secundaria de escuelas urbanas y de bajo nivel socioeconómico pueden involucrarse de manera activa en las prácticas, programas, y políticas escolares a través de la creación de espacios para estudiantes y maestros que sirvan para debatir problemas comunes y encontrar soluciones a ellos. Entre los resultados más interesantes de este proyecto, se encuentran: 1. Por parte de los alumnos, se verificó que los propios estudiantes son capaces de producir datos, investigar y dar resultados importantes para sus propias instituciones. 2. Los profesores reflexionaron sobre las políticas escolares y las prácticas cotidianas en el aula, y hubo asombro al encontrar que los estudiantes estaban interesados en mejorar su entidad educativa. 3. Las autoridades educativas y los directores comenzaron a incorporar a los estudiantes en las juntas y discusiones mensuales.

Por otro lado, la PE ha estado fuertemente cobijada por organismos como UNICEF y UNESCO, a través de autores ya mencionados anteriormente como Hart y Shier, quienes la miran como derecho humano que debe ser garantizado en los recintos escolares. En consecuencia, a comienzos de este siglo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia redactó guías prácticas para aplicar el derecho a la participación en el mundo, de manera especial en países como Costa Rica y República Dominicana y, recientemente, en México.

Con referencia a este último, en 2015, UNICEF publicó el artículo: "Participación adolescente en secundarias del Distrito Federal" en el cual se exponen cuatro proyectos para promover la participación adolescente: 1) Crea tu espacio; 2) Proyecto para el fortalecimiento de las asociaciones de estudiantes en escuelas secundarias técnicas; 3) La edición y distribución de la revista Sector DF y; 4) Escuela siempre abierta. Estos programas se desarrollaron bajo dos premisas: a) La participación de los adolescentes es un derecho y un medio para generar comunidades escolares receptivas a sus necesidades, inquietudes y aspiraciones. b) Bajo el enfoque "desarrollo positivo adolescente", que considera que los adolescentes deben fortalecer un cúmulo de competencias que les permitan optar por un estilo de vida saludable y tener desempeños satisfactorios en los entornos académico, familiar e interpersonal, así como en su calidad de futuros ciudadanos. Entre los resultados más significativos de estos proyectos se encuentran: 1) La ratificación de la escuela como la institución idónea para promover el derecho a la participación y para hacerlo extensivo a otros ámbitos de la vida social, como el familiar o el comunitario; 2) La apertura a nuevos canales de diálogo, entendimiento y colaboración conjunta entre docentes, directivos y estudiantes; 3) La modificación de actitudes e inercias institucionales que desalientan la participación de los estudiantes en asuntos escolares y; 4) El reconocimiento del derecho de los menores de edad a opinar y ser tomados en cuenta.

### **3.4.1. La investigación entre acoso escolar y participación estudiantil**

Si bien en la revisión de literatura global no parece haber estudios que correlacionen el acoso escolar con la PE, en la mayor parte se hace mención de la significación que tienen el uno con el otro.

Un estudio hecho por *The College of William and Mary*, universidad pública en el estado de Virginia, en los Estados Unidos, sobre la intimidación entre pares en escuelas públicas de educación básica, encontró que la PE puede detectar casos de violencia y de acoso escolar, además de haber reconocido la importancia que tiene para los estudiantes el que fueran participantes en la formulación de normas anti acoso escolar (DeFur, 2010).

Por otro lado, algunos organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo

de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) han formulado sugerencias para fomentar ambientes educativos pacíficos. Las propuestas son:

1. *Por medio de leyes y programas.* Estudios de la UNESCO encontraron que en países como Australia, Francia, Israel, Japón, Irlanda del Norte, Noruega, África del Sur y Estados Unidos, donde existen leyes y programas específicos contra el maltrato entre pares no sólo redujeron la violencia, sino que ayudaron a los estudiantes a desarrollar mayores habilidades sociales, a tener una mejor autoestima, a tener una sensación mayor sobre el control de sus vidas, así como a alcanzar niveles más altos de logros académicos (2014).

2. *Por medio de la enseñanza y vivencia de los derechos humanos.* La UNESCO señala que cuando las personas logran reconocer y valorar al otro, accionar con los otros y no en contra de ellos, se destraban los nudos de la violencia y se comienza a recorrer un camino hacia la justicia social y hacia una vida digna y libre de cualquier forma de maltrato (2014). Por su parte, la UNICEF destaca que cuando se educa a los NNA para que participen y expresen su opinión, se contribuye a la formación de sociedades más democráticas que busquen soluciones a conflictos sobre la base del diálogo y el respeto de las posiciones contrarias. Y agrega que la participación y la expresión de los educandos son valores esenciales para formar comunidades pacíficas (2006).

Para el caso de México, tampoco parecen existir tantos trabajos que se enfoquen en este vínculo, por lo que todo lo que se conoce está en otros contextos. Autores como Gómez Nashiki y Úrsula Zurita, luego de hacer una revisión sobre la literatura mexicana concerniente a la educación en los primeros diez años del siglo XXI, llegan a la conclusión que existen temas como la violencia escolar y la PE que podrían ser de gran utilidad en los próximos años para la producción académica de México (en Furlán y Spitzer, 2013).

Por su parte, la investigación titulada *Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias* efectuada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) concluye que para dar una respuesta integral a los problemas de convivencia en las escuelas secundarias resulta necesario promover acciones orientadas hacia la formación en valores, la práctica de hábitos democráticos, la promoción de relaciones interpersonales de colaboración y solidaridad y el respeto a la diversidad (Ruiz- Cuéllar, 2007).

Por último, Pérez Expósito (2014) plantea que una de las herramientas que propicia la formulación y el establecimiento de las normas de convivencia en la

escuela y que permite la enseñanza y la vivencia de los derechos humanos es la PE.

Por ello, para dar solución a los problemas de convivencia entre pares, han existido algunos estudios basados en metodologías con un enfoque cualitativo en el campo de la educación cuya médula central es la PE. Uno de ellos es *Youth Participatory Action Research (YPAR)*, el cual lo explicaré en el siguiente apartado.

### **3.5. La Participación Activa de los Jóvenes Estudiantes en Investigación (YPAR) como modelo coadyuvante para el derecho a la participación estudiantil**

A partir de los esfuerzos de la comunidad científica de los últimos 20 años por poner en el centro de las reformas la voz de los estudiantes, algunos enfoques metodológicos han comenzado a surgir con el objetivo de fortalecer la participación y de buscar que los jóvenes tengan mayor influencia en las decisiones y prácticas escolares.

Los orígenes de PAR (Participación Activa en Investigación) pueden atribuirse principalmente a John Dewey y a Paulo Freire. Dewey creía que los educadores debían involucrarse de manera seria en los problemas de sus comunidades y, desde luego, de sus alumnos. Por su parte, Freire pensaba que la auténtica educación tenía que estar basada en el diálogo entre el educador y el educando, de modo tal que no fuera una donación o una imposición por parte del que otorga la educación para aquellos que la reciben, sino que estuviera basada en un dialéctica, en la que se conociera la realidad en la que viven los destinatarios educativos así como su visión del mundo (2005). Según Cathy McDonald (2012), el enfoque de participación-acción de Freire se refiere a potenciar a los oprimidos y a los marginados de la sociedad sobre cuestiones relativas a la alfabetización, al campo y a la comunidad, en general.

En el año 2008, las publicaciones de dos libros llamaron especial atención a los investigadores educativos, pues por primera vez se introducía al campo de la investigación educativa una nueva forma de indagar: la participación activa de los jóvenes estudiantes en investigación (YPAR). Los libros fueron: *Revolutionizing Education: Youth Participatory Action Research in Motion* de Julio Cammarota y Michelle Fine; y *The art of critical pedagogy: possibilities for*

*moving from theory to practice in urban schools* de Jeff Duncan-Andrade y Ernest Morrell.

Caraballo et al. (2017) muestran que, para abril del 2016, una búsqueda por Google Scholar sobre el concepto de YPAR dio lugar a poco más de mil artículos académicos, de los cuales, casi la totalidad se efectuaron de 2010 al año de la búsqueda, es decir, a 2016, con un total de 910 artículos, y sólo en el año 2015 se publicaron 275. Estas cifras, en palabras de los autores, si bien no pretenden ser definitivas ni exhaustivas, demuestran que YPAR se ha vuelto cada más frecuente en los últimos diez años.

Este nuevo modelo ya traía una larga tradición en las disciplinas como sociología, antropología, psicología, salud pública, agricultura, estudios de género y educación para adultos, que había funcionado como una manera de involucrar a las poblaciones marginadas en proyectos que tuvieran impacto en éstas mismas (McDonald, 2012). De ahí que existan otros términos que han sido utilizados para esta forma de investigación, como *participatory research*, *action research*, en la que los alumnos, los enfermos, o las comunidades, se convierten en coinvestigadores (Ozer et al., 2010).

### 3.5.1. El concepto YPAR

YPAR puede ser definido como un enfoque filosófico, teórico y metodológico de colaboración, que está diseñado para asegurar que quienes están afectados por el proyecto de investigación tengan una voz en él y participen en las fases de diseño, ejecución y difusión (McDonald, 2012; Ozer et al., 2010). Dicho en otras palabras, este modelo es un desafío epistemológico para la investigación tradicional, ya que reconoce que el conocimiento surge por medio de la información que los jóvenes aportan, y no sólo se les toma a los adolescentes como simples informantes, sino que se acepta que son coinvestigadores para la creación del saber (Galletta & Jones, 2010). Asimismo, PAR (participación activa en investigación o investigación-acción participativa, comúnmente en español) es un proceso en el que las personas investigan temas sociales que tienen significados para ellos, participan en el proceso de averiguación con el objetivo de comprender las causas de los problemas que les afectan directamente y, posteriormente, presentar resultados a las autoridades con la finalidad de influir en las políticas o lineamientos del recinto estudiado (Berg & Allaman, 2012; Cammarota & Fine, 2008).

Para Ozer y Ritterman, YPAR puede ser ampliamente caracterizado por un punto de vista teórico y una metodología de colaboración que está diseñada para asegurar que quienes están involucrados en la investigación tengan una voz en ese proyecto (2010). Siguiendo con estos mismos autores, Ozer y Ritterman afirman que en países desarrollados como Australia, Estados Unidos y Canadá, se ha registrado un aumento en los esfuerzos por promocionar la voz y la participación de los estudiantes en el mejoramiento de las escuelas, particularmente con los jóvenes cuyas familias y comunidades están marginadas políticamente debido al racismo y a la pobreza (2010: 153).

YPAR, por tanto, se centra en la integración de investigaciones sistemáticas efectuadas por jóvenes, con la guía de los adultos, con el objetivo de que las recomendaciones y acciones que propongan los menores de edad puedan llevarse a cabo (Ozer y Wright, 2012). Pues, como afirman Malo & Rahm, del lado de la investigación, la voz de los alumnos sigue siendo relativamente silenciosa a pesar de la aportación de la etnografía escolar y la sociología de la educación. Por ello, deben existir otras metodologías que sean capaces de involucrar a los actores principales y de darles los espacios adecuados para que sean ellos los que transmitan el conocimiento. Por ello, interesarse en la voz de los estudiantes implica buscar comprender el mundo desde su punto de vista y no a partir de categorías ya definidas por los adultos y sobre las cuales se les pide investigar y pronunciarse como informantes (2017). Desde esta metodología, los jóvenes son considerados como compañeros del investigador, y son responsables del proceso, al asumir las decisiones en todas las etapas de la investigación.<sup>9</sup>

Por último, YPAR se distingue por tener como principales características: a) *el ser democrático*, pues permite la participación de las personas; b) *equitativo*, pues reconoce la igualdad y busca el equilibrio en y para todos; c) *liberador*, ya que previene la opresión; y d) *el mejoramiento de la calidad de vida*, puesto que permite la expresión de la comunidad y la puesta en marcha de iniciativas que provienen de los actores involucrados (McDonald, 2012).

---

9 Para propósitos estadísticos, la ONU define a los jóvenes como aquellas personas que tienen entre 15 y 24 años de edad; sin embargo, aclara que esta definición puede cambiar debido a las circunstancias, especialmente de tipo demográfico, económico o sociocultural, a las que se enfrentan los países. Por su parte, la UNICEF plantea a los jóvenes (*young people*) de los 10 a los 24, haciendo diferencia entre la adolescencia (que va de los 10 a los 19 años) y la juventud (*youth*), que va de los 15 a los 24 años.

### 3.5.2. Propósitos de YPAR

YPAR es considerada una herramienta para incrementar la participación de los jóvenes en programas y movimientos sociales. Además, se busca que YPAR genere un entusiasmo por cambiar el entorno que rodea a la juventud así como para crear nuevas oportunidades de liderazgo juvenil (Berg & Allaman, 2012). Para Cammarota y Fine, YPAR ofrece oportunidades a los jóvenes para estudiar los problemas sociales que afectan sus vidas con el objetivo de proponer acciones para corregir esos problemas.<sup>10</sup> Este argumento no sólo se vuelve válido, sino de cierta forma urgente para todos aquellos que están inmersos en el mundo de la educación, si nos centramos en lo que Malo & Rahm (2017) afirman:

Incluso las reformas escolares actuales, que colocan a los alumnos en el centro de su aprendizaje, no han logrado debilitar el statu quo de la investigación llevada a cabo desde el punto de vista del adulto. Así, los alumnos siguen siendo un grupo vulnerable, en posición de desventaja, tanto en la escuela como en las investigaciones sobre ellos.<sup>11</sup>

Una de las virtudes de YPAR es que invita a los jóvenes a desarrollar y dirigir proyectos de investigación por medio de experiencias personales y desde la visión de la comunidad.

Otra de las características de este tipo de proyectos es que comparte un compromiso de colaboración entre los jóvenes estudiantes y las autoridades educativas, al igual que promueve acciones para el conocimiento.

Aunado a ello, otros de los beneficios de YPAR detectados en investigaciones internacionales, son:

a) *Empoderamiento de la juventud.* Una de las bondades de esta metodología es que contribuye a aumentar el poder de actuar (empoderamiento) de los jóvenes por medio de escuchar, comprender y dar cuenta de la voz juvenil durante el proceso de investigación; otorga oportunidades para desarrollar competencias pertinentes por medio de la participación activa; además de que enriquece la comprensión del mundo de los estudiantes (Malo & Rahm, 2014; Ozer & Ritterman, 2010).

---

10 Texto original: "YPAR provides Young people with opportunities to study social problems affecting their lives and then determine actions to rectify those problems" (en Mirra & Filipiak, 2015:49).

11 Traducción propia del texto: "Même les réformes scolaires actuelles, qui placent les élèves au centre de leur apprentissage, n'ont pas réussi à ébranler le statu quo de la recherche menée du point de vue de l'adulte. Ainsi, les élèves constituent encore un groupe vulnérable, en position désavantageuse (Pires, 1997), tant à l'école que dans les recherches portant sur eux" (Delgado, 2006), en Malo & Rahm, 2017.

b) *Participación de calidad en la comunidad.* YPAR ayuda a desarrollar una participación de calidad en los asuntos de sus comunidades, puesto que los jóvenes son capaces de definir temas y desarrollar conocimientos acerca de las necesidades de sus localidades (Berg & Allaman, 2012).

c) *Formadora de líderes.* YPAR colabora en la formación de un pensamiento crítico en los jóvenes. Aunado a ello, forja líderes que están capacitados para tener un impacto en los asuntos sociales, económicos y políticos de sus escuelas y comunidades (Ozer et al., 2017).

d) *Motivadora de cambios.* YPAR ofrece a los jóvenes, a los educadores, y a los miembros de la comunidad un medio para estudiar los problemas que aquejan a estos individuos y determinar cambios que ayuden a su resolución (Galletta & Jones, 2010; McDonald, 2012).

e) *Mejora de las prácticas escolares.* En lo que se refiere al ámbito educativo, YPAR ha comprobado un progreso en el currículo, en los métodos de evaluación, en las tácticas disciplinares y, en general, en la práctica docente (McDonald, 2012).

### **3.5.3. La metodología empleada en los proyectos YPAR**

Aunque los artículos recientes de varios investigadores que utilizaron YPAR en sus proyectos (especialmente canadienses y estadounidenses) varían ampliamente en su diseño y ejecución; existe un conjunto común de valores y principios. Por ello, cada esquema YPAR debe caracterizarse por ser un proyecto colectivo, colaborativo y de trabajo en equipo sobre un problema compartido, el cual desarrolle y fortalezca las capacidades de los actores, sobre todo en cuanto a experiencia y autonomía, lo que conlleve a desarrollar una perspectiva crítica, una transformación personal y un cambio social (Pyne, Scott, O'Brien, Stevenson & Musah, 2014).

Además, el diseño metodológico de los estudios YPAR sugiere que para efectuar cualquier proyecto, se debe involucrar a los jóvenes en el tema de investigación; seguido de la exposición de los fines u objetivos que se plantean en la pesquisa. Después, los estudiantes recopilan datos y los analizan, centrándose en el estudio de patrones, en la comparación y en el contraste de datos (Berg & Allaman, 2012).

McIntyre (2000) propone cuatro pasos que toda investigación YPAR debe seguir:



- a) Búsqueda de información del tema que se desea investigar.
- b) Participación en actividades que promueven la creatividad y fomenten la investigación.
- c) Análisis de resultados y difusión hacia los miembros de la comunidad.
- d) Desarrollo de iniciativas a partir de los hallazgos.

Artículos recientes muestran la forma en la que se puede emplear esta metodología en un salón de clases, y la mayoría coincide en la siguiente forma de actuar (se proporciona un ejemplo):

El investigador propone un tema de estudio al salón; ejemplo: desigualdad social. Lo primero que se hace es que los alumnos se familiaricen con el tema, por medio de dos o tres lecturas sencillas donde se explique el contenido sugerido. Posteriormente, los adolescentes hacen una tarea sobre lo que entendieron del tema; por ejemplo: recortes de noticias del periódico. Una vez comprendido el objeto de estudio, los educandos establecen un esquema en el que se responden cinco preguntas elementales, a saber: qué, quién, dónde, cómo y para qué. De esta forma se construye un proyecto de investigación. Así se busca que en un cierto tiempo los estudiantes tengan preguntas de investigación bien formuladas y con fundamento; elaboren un plan para la recolección de datos, por medio de entrevistas y/o encuestas a familiares, amigos y miembros de la comunidad escolar; todo esto unido a sus propias historias de vida para explorar sus preguntas de investigación. En la sección de Anexos de esta tesis se puede observar cómo se formuló y se trabajó YPAR en este estudio.

#### **3.5.4. Consideraciones éticas para emplear YPAR**

Así como en otros métodos cualitativos, existen ciertos parámetros para la metodología YPAR (Winter, 1987, en McDonald, 2012).

En primer lugar, el investigador debe contemplar a todos los miembros de la comunidad; esto es, garantizar que todas aquellas personas como educadores, docentes, personal administrativo, estudiantes, comités, y demás autoridades sean consultadas y tomadas en cuenta, y que los principios que guían el estudio sean aceptados por todos ellos antes de comenzar la investigación.

Segundo. Se debe permitir que toda la comunidad participe, así como respetar a aquellos que no tengan deseos de esto. Este punto se refleja en las consideraciones éticas de mi tesis.

Tercero. La evolución y el desarrollo del trabajo debe permanecer visible y abierto a las sugerencias de otros en todo el proceso de investigación.

Cuarto. El investigador debe garantizar el permiso a ser publicados aquellas descripciones y trabajos efectuados por los integrantes de la investigación.

Quinto. El investigador debe mantener la confidencialidad de los datos durante todo el proceso de investigación.

En el siguiente capítulo describo el diseño metodológico de esta investigación, donde se podrá encontrar, entre otros elementos, la forma en la que se llevó a cabo YPAR para el caso específico de este estudio.

# CAPÍTULO 4

## METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

---

*Positioning youth as researchers offers important and unique insights into some of our most serious social ills that disproportionately effect young people: ills such as gang violence, suicide, and educational injustice: Ernest Morell.*

Para cualquier investigación, resulta de gran importancia el desarrollo y puesta en marcha de una metodología que sea capaz de comprender al objeto de estudio y de dar respuesta a lo que se está buscando. Especialmente, para el campo de estudio del comportamiento social, las ciencias sociales no han de limitarse a una sola metodología como dogma o principio; sino que lo que deben hacer los especialistas es escoger un enfoque, que vaya acompañado de métodos específicos que mejor se ajusten a los problemas que plantean (Della Porta y Keating, 2013). Derivado de esto, antes de decidir qué enfoque y qué camino metodológico debía tomar mi investigación, reflexioné sobre los objetivos y fundamentos propios de mi estudio; dicho de otra forma, sobre lo que quería estudiar y encontrar y de cómo podría llegar a ello, acompañada de literatura sobre el tema y especialmente de los últimos estudios internacionales que se han efectuado sobre los dos principales temas que guían esta investigación: el acoso escolar y el derecho a la PE.

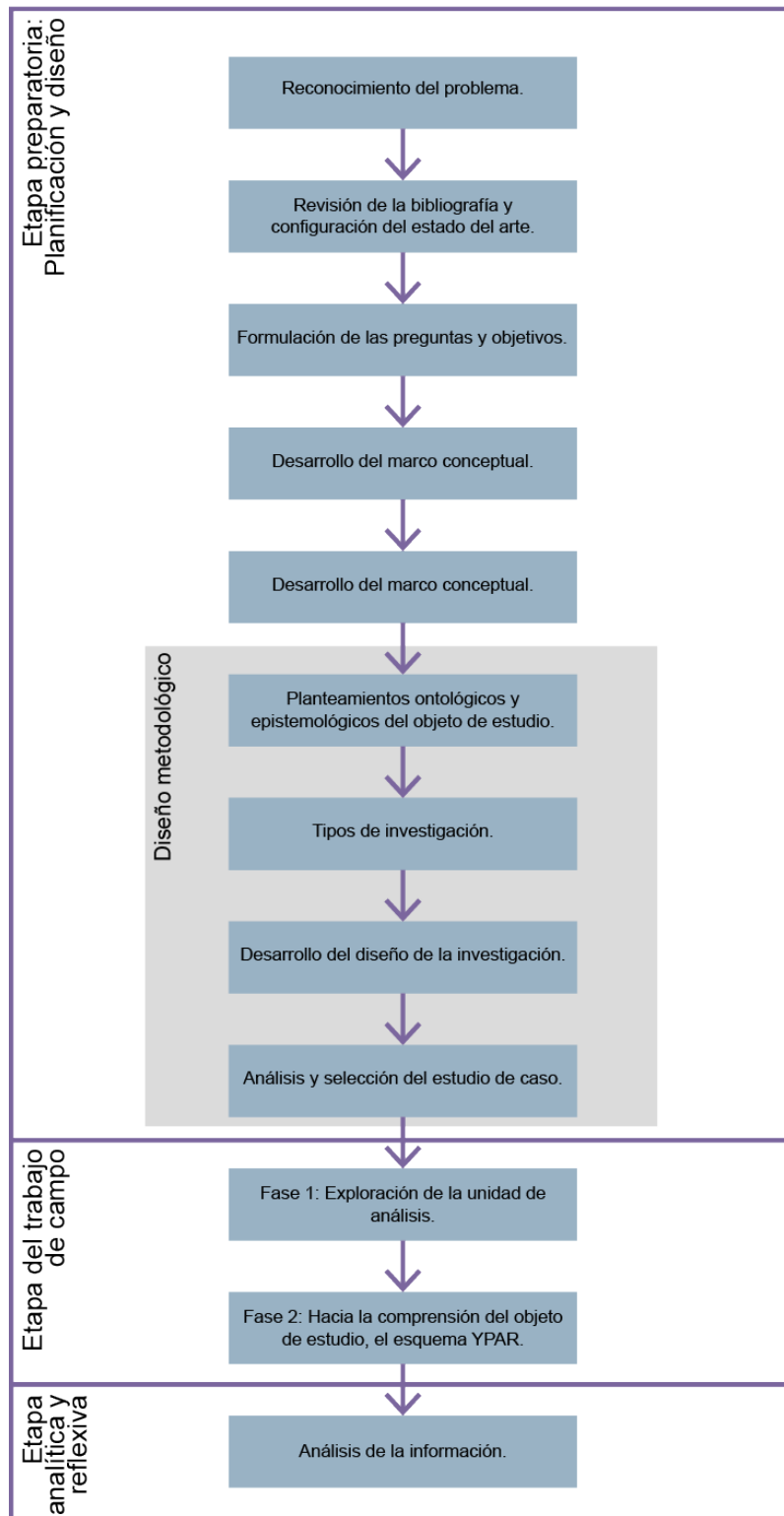
En otras palabras, en esta pesquisa pasé por una primera etapa, en la que clarifiqué qué área del conocimiento era de mi interés; después, detallé al máximo posible el problema que quería indagar y; una vez que tuve claro mi objeto de estudio, decidí adentrarme a explorar las diversas teorías que lo han tratado de explicar, para así formar el marco teórico conceptual que serviría de referente y punto de partida de mi tesis.

Posteriormente, y luego entonces de analizar los pros y los contras de varias metodologías y viendo la factibilidad que yo tenía para adentrarme a una escuela secundaria pública, y luego también de una reflexión sobre las implicaciones metodológicas que tendría mi estudio, decidí orientar mi tesis desde una perspectiva cualitativa, en la cual el diseño de investigación fuera por medio de un estudio de caso instrumental, para así poder emplear diversas técnicas de recolección de datos. Por último, para el análisis de la información recabada me basé en algunos aspectos de la Teoría Fundamentada, la etnografía, y la fenomenología, apoyada en la herramienta informática Nvivo, principalmente en el proceso de codificación y triangulación de la información.

En este capítulo abordaré y detallaré seis temáticas, con la finalidad de exponer con la mayor claridad posible el diseño metodológico de esta investigación y, por ende, comprender cómo se obtuvieron los resultados de este estudio. El periodo en el que estuve en la investigación de campo fue de enero de 2017 a noviembre del mismo. El esquema número 4.1 muestra el camino de esta investigación.

Es importante señalar que uno de los objetivos de esta tesis es exponer la importancia de elegir técnicas como YPAR cuando se trabaja con estudiantes y se busca adentrarse en las problemáticas juveniles; por ello, en este capítulo, el lector encontrará un apartado especial donde explico la forma en la que se puso en marcha este método.

Esquema 4.1. Esquema general de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

## 4.1. La investigación educativa desde la perspectiva cualitativa

Derivado de la problemática que he planteado, estoy convencida que para entender el acoso escolar y la garantía al derecho de PE, la voz de los estudiantes es fundamental y toma sentido al ser ellos los protagonistas de situaciones de violencia y de participación. No en balde los últimos estudios sobre *bullying* en el mundo se han centrado en un enfoque mayormente cualitativo, desde metodologías participativas, donde los alumnos son los principales colaboradores.

Paralelamente, para conocer y comprender el sentido de las manifestaciones y prácticas del hostigamiento escolar, así como de las formas y de las expresiones de la PE, resulta indispensable adentrarse a la cotidianidad de la escuela y conocer la percepción de los alumnos sobre su propio entorno escolar. Para ello, una metodología con un enfoque predominantemente cualitativo, puede ayudar a desarrollar este planteamiento. Para este estudio, retomo la definición que Creswell plantea sobre este enfoque:

*La investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas -la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos- que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural (1988: 255, en Vasilachis, 2006).*

Siguiendo con este mismo pensamiento, Albert señala que la investigación cualitativa se orienta en describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos, interesándose por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales (2006:146).

La definición que hacen estos dos autores sobre el enfoque cualitativo resulta sumamente significativa para este estudio. Primero, porque en ambos casos se señala la importancia de tomar en cuenta la perspectiva, de manera detallada, de los actores que conforman el objeto de estudio que se intenta estudiar. Segundo, porque describe, analiza e interpreta las situaciones particulares del problema y; tercero, porque busca comprender sus significados desde la situación natural donde se presenta. Esto es justamente lo que yo hice en esta investigación. Primeramente, darle voz a los sujetos que conforman esa realidad específica; en segundo lugar; conocer, evidenciar y descubrir cuáles son las causas, las motivaciones y las problemáticas de mi problema de estudio y; por

último, poder dar una explicación sobre la dinámica de los procesos sociales desde la mirada del derecho a la participación escolar, para poder aproximarme al estudio de ciertos fenómenos sociales que se llevan a cabo en la educación secundaria pública de la Ciudad de México.

En otras palabras, el proceso de esta investigación supuso tres pasos:

- A) La entrada a la vida cotidiana de la situación seleccionada; en este caso, la escuela secundaria pública de la Ciudad de México (mediante la visión de la etnografía y la fenomenología).
- B) El intento por descubrir el pensamiento, la perspectiva y la concepción de los participantes en su propio mundo.
- C) La consideración de este estudio como un proceso interactivo, entre el investigador y los actores, en el que los resultados son producto de esta relación.

Además, algunos investigadores mencionan ciertas características que todo estudio con un enfoque cualitativo debe tener, las cuales están presentes en este estudio. La primera es aquella que está relacionada con el investigador y su objeto de estudio, al señalar que el examinador es una parte fundamental del proceso de investigación no sólo aportando información de campo, sino participando con su propia flexibilidad. Para lograrlo, el acercamiento o la *proximidad* -como la llama Ruiz- a las experiencias, y a las peculiaridades de las mismas en su entorno natural, se vuelve fundamental en los estudios cualitativos y son lo que aporta mayor validez a la investigación cualitativa (Ruiz, 2012). Además, dado que el investigador participa como sujeto activo en la búsqueda de información, su biografía personal será la que determinará en buena medida la forma en la que se aproximará a su objeto de estudio.

Sobre esta característica, como lo expondré en los siguientes apartados, parte medular de la investigación es que fui maestra de los grupos YPAR por tres meses, lo que hizo que pudiera adentrarme a los pensamientos, a la forma de socializar y de aprender de los alumnos, entre otras cuestiones que se exponen más adelante.

La segunda característica tiene que ver con la flexibilidad del investigador para poder adaptar o, en su caso, reformular la investigación, una vez que está en el campo. En otras palabras, el investigador debe asumir el diseño de la investigación con carácter provisional, ya que podrán existir una serie de



cambios en la metodología a lo largo de la investigación. No obstante, esta característica debe ir acompañada de los *preunderstandings*, los cuales son los conocimientos previos, la bibliografía consultada y el saber otorgado por otros investigadores (Ruiz, 2012). Esto lo hice en la etapa preparatoria de mi pesquisa, cuando efectué el estado del arte de mi problema de estudio. Además de ello, esta característica fue básica para mi tesis, pues en la medida en que fui adentrándome a la cotidianidad de la escuela, tuve que modificar algunas formas metodológicas y, por momentos, tuve que reorientar la investigación hacia nuevos caminos.

Una última característica del enfoque cualitativo es que está ligado al constructivismo, puesto que los investigadores edifican el significado de un fenómeno a partir de los hallazgos; en otras palabras, la perspectiva cualitativa es más inductiva que deductiva, genera conocimiento más que verificarlo, construye más que enumera y es mayormente subjetiva que objetiva (LeCompte & Preissle, 2003; London, Zimmerman & Erbstein, 2003a). Y esta afirmación es la que da sentido a la metodología propuesta para esta investigación. Dado que lo que busco es comprender cómo perciben los estudiantes el acoso escolar, se vuelve casi obligatorio que sean los propios alumnos los que definan este fenómeno. Aunado a ello, YPAR está basado en el valor político y epistemológico de los conocimientos locales, por tanto, esta técnica apoya la noción de que es la juventud quien posee el mayor conocimiento sobre sí mismos.

## 4.2. Diseño de investigación

El diseño de investigación se basó en un estudio de caso, dividido en dos etapas. La primera, a la que llamo: *Exploración de la unidad de análisis*, tuvo como objetivo conocer a mi objeto de estudio, por medio de adentrarme a la vida cotidiana de la escuela. Este periodo fue de enero de 2017 a julio del mismo año.

La segunda etapa, que titulo: *Hacia la comprensión del objeto de estudio*, se basó en implementar YPAR con los estudiantes muestra. Esta fase duró tres meses, de septiembre a noviembre de 2017.

Ambas etapas las detallaré en el apartado número 4.4, de este capítulo, mientras tanto, me permito adentrarme hacia la base de mi diseño: el estudio de caso.

### 4.2.1. El estudio de caso

El estudio de caso tiene su origen en la investigación psicológica y médica, cuando se estudia un asunto a profundidad para explicar de manera detallada la dinámica y la patología de una enfermedad (Arzaluz, 2005).

En Ciencias Sociales, este método es bastante antiguo y ha sido utilizado para detallar ciertos aspectos de la vida social, pasando por sociólogos como Herbert Spencer o Max Weber, hasta Robert Merton e Immanuel Wallerstein. La Escuela de Chicago fue el primer grupo académico que desarrolló y empleó esta técnica en investigaciones urbanas de tipo sociológico (Arzaluz, 2005).

Para esta tesis, se consideran los lineamientos de Robert Yin (2003) y de Stake (1995). Para Yin, el estudio de caso es una interrogante empírica que explora un fenómeno contemporáneo dentro de su propio contexto de vida, desarrollándose así variables de interés que ayuden a evidenciar la respuesta. Mientras tanto, para Stake, el estudio de caso tiene como característica principal que aborda de forma exhaustiva una unidad, que puede ser una persona, una familia, un grupo, una institución o una organización.

El estudio de caso es entonces una estrategia de investigación comprensiva, esto es, que busca tener un acercamiento al problema de estudio, a su día a día, a su cotidianidad, cuya finalidad es contribuir al conocimiento de fenómenos individuales, organizacionales, sociales y/o políticos. Este tipo de investigación es ideográfica, lo que implica una descripción amplia, profunda del caso, sin el propósito de partir de una hipótesis o teoría, ni de generalizar las observaciones (Gilgun 1994, en Muñiz, s/a). Además, permite triangular la información tanto de datos como de informantes, mediante diversas técnicas y herramientas básicas de recolección de datos como son la observación participante y la entrevista, como elementos fundamentales para la validez del estudio; junto con otras fuentes de evidencia como la documentación o las notas de campo, entre otros, que son mencionadas como instrumentos para obtener información (Yin, 2003, Dyson & Genishi, 2005; Stake, 1995).

Por su parte, Stake identifica tres tipos de estudios de caso: a) Intrínseco: es aquel que tiene una serie de cualidades que por él mismo resulta de gran interés para el investigador, pero no se busca generalizar ni construir una teoría; b) Instrumental: es aquel cuyas particularidades no son exclusivas del problema de estudio, no obstante, son semejantes a otros casos, por lo que pueden

explicar un problema en mismos contextos y; por último, c) Colectivo: es aquel que comprende varios estudios de caso para investigar un fenómeno.

Esta investigación utiliza el estudio de caso instrumental, ya que encontramos que la escuela tiene características similares con otras secundarias en la Ciudad de México. Un ejemplo de ello es el tipo de población tanto estudiantil como docente que asiste al recinto escolar: sus características sociales y económicas, particularmente, lo que se verá en los apartados 4.2.1.1. y 4.3. Aunado a ello, en lo que corresponde a las formas de convivencia, este estudio de caso es similar a otros, al auto reportarse como una escuela con pocos casos de indisciplina y de acoso escolar. Por estas razones, al tener características semejantes a otras instituciones de educación básica, nos puede ayudar a comprender otros contextos análogos sin tener que generalizar los resultados. En los siguientes dos capítulos, el lector podrá encontrar una descripción amplia y detallada de tipo etnográfico sobre el estudio de caso, ya que en la mayor parte de los apartados, especifico la vida cotidiana de los adolescentes dentro de la escuela, la convivencia que existe entre ellos, y las formas de interacción social más recurrentes entre toda la comunidad escolar. Además, se podrán encontrar diversas técnicas de recolección de casos que fueron trianguladas y analizadas para la obtención de resultados y así responder a las preguntas principales de investigación.

A continuación describo brevemente las características físicas del estudio de caso. Por cuestiones éticas que se abordan en el apartado 4.7 de este capítulo, en esta tesis el nombre que aparece de la escuela no es el oficial.

#### **4.2.1.1. La escuela secundaria en estudio**

La escuela secundaria está situada en la alcaldía de Coyoacán, de la Ciudad de México, lugar donde existen 24 secundarias generales públicas. El edificio alberga una escuela para trabajadores diurna.<sup>1</sup>

En ella se imparten los tres grados de secundaria; cada uno de ellos cuenta con seis salones, con un promedio de treinta alumnos; por lo que la escuela alberga un total de 550 estudiantes (10 más o menos) cada ciclo escolar. Para diferenciar

---

<sup>1</sup> Desde 1993, la educación secundaria se vuelve obligatoria en el territorio mexicano y, en su mayoría, se imparte a niños de entre 12 a 16 años de edad. La duración de los estudios es de tres años, divididos en 3 grados. Los servicios que ofrece son generales, para trabajadores, telesecundaria, técnica y para adultos. La población de alumnos matriculados para el ciclo escolar 2015-2016 en cualquier modalidad de este nivel educativo fue de 33, 428 estudiantes en el Distrito Federal con un total de 965 grupos, 2157 docentes, 1017 aulas y 102 escuelas (Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, SEP, 2016). El objetivo de la educación secundaria es que los adolescentes adquieran herramientas para aprender a lo largo de la vida, a través del desarrollo de competencias relacionadas con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática (Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, a cargo de la Secretaría de Educación Pública).

a cada grupo y grado, los alumnos deben portar de una a tres franjas de color blanco dependiendo el grado, junto con la letra que designa cada grupo, bordados en el brazo izquierdo del suéter o de la sudadera del uniforme.

Por ende, la escuela cuenta con 18 salones, un salón de cómputo, un laboratorio para Ciencias Naturales, dos canchas de básquetbol, una cancha de cemento para fútbol, baños para hombres y mujeres, salón de maestros, salón de música, salón multimedia, salón de computación, oficina de trabajo social, oficina para orientación, oficina de actividades deportivas y una cooperativa.

La escuela está constituida por dos edificios, cada uno de ellos con tres pisos. En el primer edificio, en la planta baja, está el salón de música, con un piano antiguo y descuidado, y la sala de maestros. Éste último tiene dos mesas rectangulares largas con un espacio para unos 20 docentes. En la parte de atrás están los casilleros para cada uno de los profesores. En las esquinas se ven exposiciones de los alumnos con material reciclable, pese a que hay un letrero por parte de la dirección en el que se pide no convertir el aula en bodega de trabajos escolares. En las paredes se visualizan varios anuncios, dentro de los que destaca la convocatoria por parte de la SEP para otorgar el premio "Maestro Rafael Ramírez" al personal docente 2017. También está el Informe parcial contable y de actividades que abarca el periodo de agosto a diciembre 2016; y algunos otros anuncios sobre el funcionamiento de la sala. En este lugar los maestros pueden comer su lunch, toman café, platican, y hacen algunos exámenes atrasados a los alumnos que por alguna razón no asistieron.

En el edificio número uno se encuentran también las oficinas administrativas, como la oficina de la dirección y la de trabajo social, todas ellas con ventanales por los cuales se puede ver a cada uno de los trabajadores. También se encuentra el salón de tercero A. En el primer piso están los siguientes cinco salones de tercero y las oficinas de la escuela para trabajadores. En el segundo piso están los seis salones de segundo. En el tercer piso los salones de primero de secundaria. En el segundo edificio están el salón multimedia y el salón de computación en la planta baja; seguidos del salón del laboratorio en el primer piso y de dos salones más, sin aparente uso, en el segundo y tercer piso.

El horario escolar es matutino, de 7:30 de la mañana a 1:40 de la tarde. Dentro de este tiempo, los alumnos toman siete clases al día con una duración de 50 minutos y un descanso de 20 minutos.

Las clases generalmente empiezan a la hora exacta. Los maestros entran a los salones y poco a poco los alumnos se van sentando. En general se escucha silencio y buen comportamiento. A los adolescentes de la clase de música se les ve con sus flautas, aprendiendo a tocar "Las mañanitas", con las notas escritas en el pizarrón, y la maestra tocando el piano como acompañamiento. En la clase de educación física los jóvenes aprenden un deporte dependiendo el mes, por ejemplo, en el mes de marzo toca practicar el basquetbol. Se hacen equipos mixtos y los alumnos juegan varios partidos.

Durante el receso, los alumnos pueden comer el lunch que traen desde casa o bien pueden comprarlo en la cooperativa, que es administrada por una empresa externa al plantel escolar. Cada año, por disposición oficial se concursa al proveedor. La función principal de ésta es vender comida y bebida durante el recreo y también es la encargada de dar refrigerios gratuitos a los docentes en la celebración del Día del maestro; asimismo, cada viernes último de mes, cuando hay jornada pedagógica; y otorga cinco becas diarias a adolescentes cuyos padres han demostrado no tener recursos suficientes para alimentar a sus hijos durante la jornada escolar.

La comida que ofrece la cooperativa está compuesta por tortas, tostadas de pollo, tacos dorados de pollo, quesadillas de papa y tres tipos diferentes de sándwiches. Además, vende cóctel de fruta según la temporada, verduras como pepino y zanahoria, y algunos postres, como arroz con leche, gelatina y manzana con crema. Dentro de los productos procesados, la tienda ofrece productos marinela, gamesa, bimbo, sabritas, y todo tipo de dulces, que van desde brinquitos, paletas enchiladas, hasta chocolates y duvalines. Con respecto a las bebidas, ofrece agua natural, agua de sabor, y boings.

Según la voz del encargado, diariamente, siete de cada diez muchachos compran algo, siendo lo que los alumnos más compran la comida casera, la bebida y los dulces; y lo que menos se vende es la fruta y los postres caseros.

Otro actor principal que trabaja a diario en la escuela es la conserje. Una señora de edad avanzada que tiene "toda la vida" laborando en la escuela y que conoce la vida personal de cada alumno. De igual forma, se encuentra la orientadora o trabajadora social, cuya función principal es escuchar y resolver los conflictos entre estudiantes y aconsejar y guiar a los jóvenes sobre algún problema personal o familiar. Por otro lado, está el departamento de psicología, a cargo de una mujer, que da sesiones particulares tanto a padres de familia como al estudiantado.

Al haber explicado el diseño de investigación, me permito adentrarme a la población de mi problema de estudio, con la finalidad de presentarle al lector las características que considero más relevantes para comprender esta tesis.

### 4.3. Población

Antes de presentar a la población general de este estudio, me permito señalar que dependiendo de la etapa de la investigación, fue que trabajé con toda la comunidad escolar o sólo con una parte. Por ejemplo, en la etapa de *Exploración*, me centré en observar y conocer a la población de la escuela en su totalidad, esto es: los docentes, los estudiantes y el personal administrativo. No obstante, en la segunda fase de la investigación, dirigí mi atención en los participantes del esquema YPAR. Por ello, en este apartado, presento de manera general a la población estudiantil, así como hago una sección particular para los jóvenes YPAR.

#### 4.3.1. La población estudiantil

Decidí estudiar al acoso escolar en estudiantes de secundaria principalmente por una razón, que está relacionada con lo que los resultados de investigaciones sobre esta problemática han mostrado. Al respecto, varios estudios, como el de Ortega y Lera (2000), apuntan a que el acoso escolar aumenta en individuos con edades comprendidas entre los 11 y 14 años de edad, y disminuye cuando los estudiantes se hacen mayores.<sup>2</sup> Son justamente estos años los que abarca la secundaria en México: de los 11 a los 16 años. Además, el estudio presentado en el capítulo uno de Hidalgo-Rasmussen e Hidalgo-San Martín (2014) destaca que los estudiantes de secundaria percibieron mayor inseguridad en la escuela que en su comunidad e, incluso, que en su país. En consecuencia, la población en estudio comprende a los NNA conforme a la Ley General de Niños, Niñas y Adolescentes, publicada el 4 de diciembre de 2014 en el Diario Oficial de la Federación, que establece en el artículo quinto que son niñas y niños los menores de doce años, y adolescentes las personas de entre doce años cumplidos y menores a los dieciocho años de edad.

Me parece pertinente puntualizar que, dentro de estos participantes, hallé ciertos adolescentes que llamaron mi atención debido a varios aspectos. El primero es porque en ellos encontré casos específicos de acoso escolar; en

---

<sup>2</sup> Además de Ortega y Lera, Olweus, 1993; Ortega y Mora-Merchán, 1997; Whitney y Smith, 1993, coinciden en que la edad es un componente importante para la incidencia de la intimidación escolar, aumentando desde los 11 años y disminuyendo a partir de los 14 años.

específico, dos alumnas víctimas de *bullying*, que serán identificadas en esta investigación como Ximena y Melani, cuatro alumnos con capacidades diferentes (no saber leer, no saber escribir y problemas en el habla), dos alumnos agresores (Uriel y Omar) y dos alumnas agresoras. Estos casos fueron significativos para la investigación, cuyos testimonios e historias de vida se encontrarán retratados en los capítulos número cinco y seis.

#### **4.3.2. La población estudiantil YPAR (fase dos de investigación)**

La decisión de elegir a los participantes YPAR estuvo determinada por la heterogeneidad de los mismos, es decir, por el reclutamiento de jóvenes adolescentes con diferentes experiencias de vida, ya fueran económicas, culturales o sociales; al igual que por sus diversos antecedentes académicos, así como a particularidades personales como la edad, la raza y el sexo. Esto debido a que la metodología YPAR no aborda explícitamente estrategias de selección, en otras palabras, cualquier estudiante puede participar, según el Departamento de Salud Pública de California (2012), quien ha utilizado YPAR para múltiples estudios con relación a esta materia.

##### **4.3.2.1. Detalles de la muestra sobre los estudiantes YPAR (fase dos de investigación)**

Durante la etapa dos de esta investigación, la directora me ofreció utilizar las horas de una asignatura que no tenía profesor (por problemas administrativos internos) para poder llevar a cabo la investigación, esto es, existían 4 grupos que tenían tres horas libres a la semana porque no se había contratado a un profesor de inglés. Por tal motivo, los grupos YPAR me fueron asignados. Una de las ventajas de esta forma de trabajo fue que tuve grupos de tercero y segundo de secundaria indistintos, lo que logró la heterogeneidad en los participantes; a la vez que tuve la oportunidad de ser maestra de estos grupos durante tres meses, en las horas en las que ellos tenían designada la materia de inglés. Esto no sólo me dio las herramientas necesarias para poder llevar a cabo mi investigación, como un salón de clases, la atención del grupo, el seguimiento del mismo, entre otros factores, sino que me dio la oportunidad de conocer a los jóvenes de una manera mucho más cercana.

A consecuencia de ello, la muestra de los participantes YPAR fue de manera no probabilística mediante un muestreo por conveniencia, en el que el único elemento para considerar fue que fueran jóvenes adolescentes, cuyos antecedentes escolares, familiares y sociales fueran diversos y donde los atributos personales también fueran diferentes. Participaron 101 estudiantes de

secundaria, entre 12 y 16 años, de los cuales 47 fueron hombres y 54 mujeres. Estos alumnos pertenecían a cuatro diferentes salones, uno del grado de segundo de secundaria y tres del grado de tercero de secundaria.

#### **4.3.2.2. Contexto de los participantes YPAR**

Casi todos los jóvenes reconocen que no viven ni en el lugar ni en las condiciones sociales y económicas que les gustaría. Piensan que los gobiernos no se han preocupado lo suficiente por sus ciudadanos y quisieran que México fuera un país mejor. Tienen ganas de superarse y muchos sueños que cumplir.

Algunos quisieran irse a Estados Unidos o Canadá para tener mejores condiciones de vida, otros tantos quieren entrar a la preparatoria para ver si de ahí pueden brincar a la Universidad y volverse licenciados. Muchos otros piensan que pueden obtener una mejor vida valiéndose del mercado de las drogas, aunque "no vivan tantos años", pues reconocen que ese camino conlleva a una muerte temprana. Pero subrayan que prefieren tener dinero en el momento actual en el que viven a esperarse para cuando sean mayores, pues de esta forma pueden tener el par de tenis que necesitan, así como tener el celular más moderno del mercado.

A casi ninguno le gusta las condiciones actuales de su país. Quisieran que se terminara con la corrupción y que el gobierno fuera más equitativo. Todos ansían poder estudiar en alguna escuela privada, "pues la educación es mejor en ese lugar". También sueñan con que sus padres tuvieran empleos mejor remunerados y que no tuvieran que trabajar tanto.

En el aspecto personal, las preocupaciones de los adolescentes giran en torno a hacerse novios o novias de los muchachos que les gustan, a organizar una fiesta o un viaje, a volverse futbolistas profesionales y a aprender más. Algunos tienen gustos por la música, otros por los deportes, y otros por el baile o la actuación. Se escuchan sueños como: "Quisiera ser actriz de televisión", "Quisiera ser locutor deportivo", "Me gustaría trabajar en una empresa de esas muy grandes". Ninguno está de acuerdo con la violencia, aunque sí con la venta ilícita de drogas o de algún otro negocio que no es del todo legal, pues lo ven como parte de la cultura de su país y piensan que es la forma de salir adelante.

Resulta interesante saber el valor que para los adolescentes tiene el dispositivo móvil. Casi todos muestran interés por tener un celular con buena tecnología, en el que puedan observar videos, escuchar canciones y comunicarse con sus amigos. En pocas palabras, pudiéramos afirmar que el mundo de los



adolescentes gira a través del dispositivo móvil. Aquellos estudiantes que no tienen se muestran rezagados y, en los casos que detectamos alumnos agredidos, ninguno de ellos contaba con celular propio.

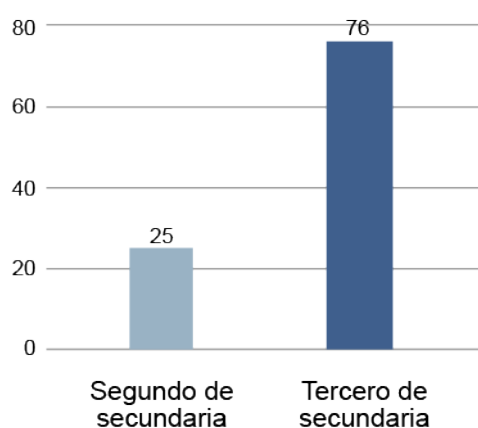
Todos quisieran un México distinto, pero no encuentran las condiciones suficientes para poder salir de su entorno ni tampoco saben cómo hacerlo. Se puede percibir entre ellos una especie de conformismo de su realidad y, por lo tanto, ven bastante complicado poder cumplir sus sueños y sus aspiraciones.

Por el lado donde habitan, los jóvenes subrayan que viven rodeados de violencia, que en los alrededores de su hogares hay mucha delincuencia, venta ilícita de drogas, y violencia doméstica. A las mujeres les da miedo caminar solas por sus barrios y colonias y, en general, perciben su alrededor como poco seguro para ellos y para sus familias.

### a) Edad y grado escolar de los participantes YPAR

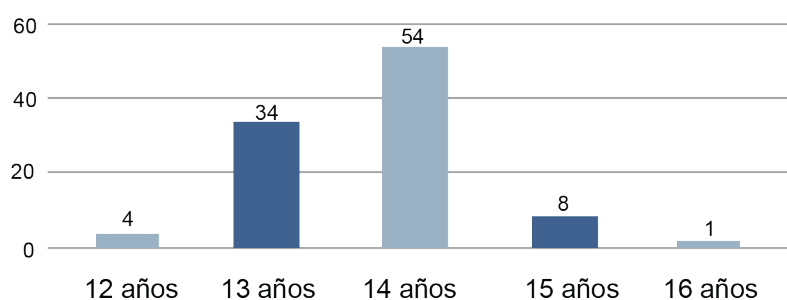
De los 550 alumnos que tiene la secundaria, 101 de ellos participaron en la etapa dos de este estudio; esto es, el 18% del estudiantado. Los alumnos fueron de los grados de segundo y tercero de secundaria, teniendo un mayor número de participación en los alumnos de tercero de secundaria, como se observa en la gráfica número 4.1. De estos 101 alumnos, 47 fueron de sexo masculino y 54 de sexo femenino, cuyas edades comprenden de los 12 a los 16 años, como lo muestra la gráfica número 4.2.

Gráfica 4.1. Grado escolar de los participantes YPAR.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 4.2. Edad de los participantes YPAR.



Fuente: Elaboración propia.

### **b) Composición familiar de los participantes YPAR**

Resulta interesante conocer cómo están compuestas las familias de los estudiantes YPAR. El 93% de los estudiantes habita ya sea con su padre o madre, además de que en algunos casos viven con abuelos, tíos y/o hermanos. Por ejemplo, de los 101 estudiantes, 45 viven con su mamá, papá y sus hermanos. 18 viven sólo con su mamá y hermanos, seguidos de 9 que viven sólo con su madre. El cuarto lugar lo ocupan los estudiantes que viven con su mamá, papá, hermanos y abuelos empatados con aquellos jóvenes que viven con su mamá, papá, hermanos, abuelos y tíos. Algunos casos diferentes fueron: 1 alumno que reportó vivir con su tutor; 1 alumnos que vive con su tío y 1 alumno que habita con sus abuelos y hermanos, pues ambos padres no están presentes.

En cuanto a los hermanos, 38 de los 101 estudiantes tienen dos hermanos; seguidos de 32 de ellos que manifiestan tener un hermano. En otras palabras, el 69% de los alumnos tiene entre uno y dos hermanos; mientras que sólo el 15% dijo tener tres hermanos, el 2% manifestó tener cuatro hermanos.

Sobre el sustento económico de la familia, 75% de los estudiantes manifestaron que el proveedor económico de su casa trabaja tiempo completo, es decir, jornadas que van de las ocho a las doce horas diarias. Es interesante saber que en el 60% de los casos la madre trabaja.

### **c) El día a día de los participantes YPAR**

Un factor a considerar para esta investigación es cómo los alumnos llegan y se van de la escuela, con quién pasan las tardes, qué hacen en sus ratos libres, pues todas estas variables sirven como referencia para el acoso escolar, dada la evidencia de múltiples estudios que ya he explicado a lo largo de este escrito.

Por ello, me fue útil saber que 64% de los estudiantes YPAR llegan a la escuela con su papá o mamá, contra el 22% que manifestó llegar solo. Esto contrasta a la hora de salir del recinto escolar y que está ligado a las jornadas laborales de los padres. Para el caso de quién recoge a los jóvenes de la escuela o quién los acompaña a su casa, 57% manifestó que se regresa solo de la escuela a su casa; es decir, hay un 57% de alumnos que nadie pasa por ellos. Este dato da luz para las denuncias de acoso escolar que encontramos en los alrededores de la escuela, pues al estar sin un adulto, los jóvenes tienden a hacer cosas intimidatorias, a buscar pleitos fuera del recinto escolar. Sólo un 30% de los estudiantes manifestó que su padre o madre lo recoge a la salida de la escuela.

Siguiendo esta misma línea, 61% de los estudiantes contestó que pasa las tardes con algún familiar directo mayor de edad, que puede ser abuelo, abuela, madre, padre, o tío o tía. Y un 14% respondió que pasa las tardes solo. Es interesante observar que hubo un 9.9% que pasa las tardes sólo con hermanos; mientras que el 2% dijo que con su pareja.

Por otro lado, 48% de los alumnos hacen algún tipo de actividad extraescolar, siendo la más recurrente la deportiva, con un 77%; seguida de la académica con un 14%; y por último la cultural con un 8%.

#### **d) Uso de redes sociales por parte de los estudiantes YPAR**

Como expondré en el capítulo de resultados, las redes sociales son una herramienta actual que potencializa el acoso escolar; en consecuencia, es interesante analizar qué tanto los adolescentes usan y frecuentan el dispositivo móvil y las redes sociales en casa y en la escuela. Al respecto, el 85% de los estudiantes afirmaron tener celular propio; mientras que el 93% comentó tener internet en su casa. Aunado a ello, 74% de los alumnos tienen computadora en su hogar. Con respecto a la comunicación entre compañeros, 85% respondieron que utilizan el celular para comunicarse con sus pares, lo que es el mismo porcentaje que respondió tener dispositivo móvil. Pero 91% exclamó que la principal vía de comunicación con sus compañeros fuera de la escuela es por medio de una red social. 73% respondieron tener Messenger, Facebook, WhatsApp instalado en su celular y utilizarlo para comunicarse con sus compañeros. Por último, un 44% del alumnado exclamó que navega en la red de internet entre tres y seis horas diarias; un 30% dijo hacerlo entre una y tres horas; y un 18% subrayó navegar todo el día.

## **4.4. Descripción de las etapas del diseño de investigación**

Como lo señalé anteriormente, la investigación la efectué en dos etapas que explicaré a continuación.

### **4.4.1. Etapa número 1: Exploración de la unidad de análisis**

Durante este periodo (enero a julio de 2017), me permití adentrarme a la vida cotidiana de la escuela, desde conocer su funcionamiento, observar la entrada y la salida de los estudiantes, ver los horarios de clases y de descanso, conocer las instalaciones del recinto, entre otros aspectos. En esta etapa pude hacer entrevistas a profundidad que la mayor parte de los docentes, al igual que dialogar en múltiples ocasiones con la directora del plantel. También conocí y conversé a otros actores relevantes para la institución, como la conserje, el personal de limpieza, y los señores que atienden la cooperativa. Tuve una constante observación participante, en los pasillos, salones, recreos y diversas clases. Fue en esta etapa en la que escribí gran parte de mis narraciones sobre la vida diaria en la escuela (que se encuentran en los capítulos 5 y 6 de esta tesis). Pero también, gracias a este periodo, fue que pude versar mi investigación hacia la técnica de YPAR, ya que al conocer las prácticas escolares más comunes, me hizo comprender que debería explorar aún más a fondo a la institución.

### **4.4.2. Etapa número 2: Hacia la comprensión del objeto de estudio**

Los modelos teóricos de Pérez Expósito, Shier y Hart los utilicé y sirvieron como base en distintas etapas de mi investigación. El modelo de Hart fue fundamental en el diseño metodológico de este estudio, es decir, para cada una de las sesiones YPAR, toda vez que fueron los estudiantes quienes crearon sus propios proyectos de investigación. El principal objetivo del trabajo de YPAR fue desencadenar una participación voluntaria, centrada en los intereses de los alumnos, otorgándoles no sólo el derecho a alzar su voz, sino al reconocimiento de ella, con el propósito de que ésta sería influyente para remediar los problemas que los adolescentes viven a diario en la escuela.

En el cuadro número 4.1, describo cómo en las primeras cuatro sesiones busqué combatir aquellas formas "simuladas" de participación descritas por Hart, pues, como lo afirma Pérez Expósito, la participación libre así como la formación de un juicio propio, requieren evitar formas simuladas de participación (2014). Mientras

que a partir de la sesión número 5 intenté desencadenar el derecho a la participación de los estudiantes mediante la metodología YPAR.

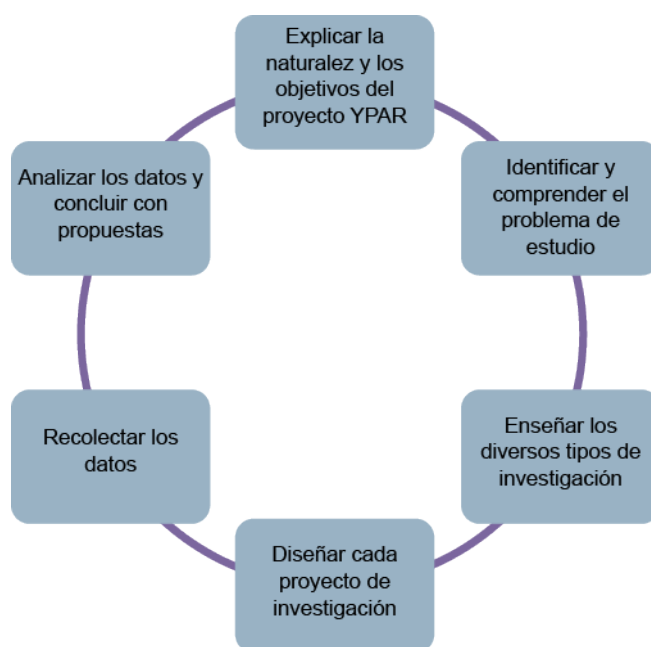
Cuadro 4.1. Aplicación del modelo de Hart.

Tipo		Cómo combatirla
No participación	1. Participación manipulada	Mediante la sesión #1 del proyecto YPAR, la cual tiene como objetivo general explicar el propósito del estudio y la importancia de la colaboración de los estudiantes. De esta forma, los adolescentes viven y hacen suyo el derecho a la información como sustento para la comprensión de un problema en específico que, en este caso, es el acoso escolar.
	2. Participación decorativa	A través la sesión #2 del proyecto YPAR, que tiene como propósito exponer la importancia de que los estudiantes se vuelvan coinvestigadores así como la discusión del problema de la violencia escolar, el <i>bullying</i> , y el derechos de los NNA a participar.
	3. Participación de fachada ( <i>tokenism</i> )	A partir de las sesiones #3 y #4 de este estudio, que tienen como base discutir, analizar y reflexionar sobre el acoso escolar y, por otro lado, comprender la importancia de las ciencias sociales en el mundo moderno y cómo ellos, en su papel de estudiantes, pueden aplicar en sus proyectos de investigación.
Tipo		Cómo desencadenarla
Participación	4. Participación asignada pero informada	Gracias a las primeras 5 sesiones, en las que se debate el problema de estudio, se reflexiona sobre él y sobre la manera en qué los estudiantes llevarán a cabo sus propias investigaciones.
	5. Participación informada y consultada	
	6. Participación iniciada por los adultos pero compartida con los niños y adolescentes.	A partir de la sexta sesión YPAR, en la cual los estudiantes forman sus equipos, crean las preguntas y los objetivos de investigación.
	7. Participación iniciada por los niños y adolescentes y dirigida por ellos mismos.	En general, durante todo el proceso YPAR, pero se refuerza de manera especial a partir de la sesión 7, que es cuando los estudiantes definen el método que emplearán para la búsqueda y recolección de datos de sus propias investigaciones.
	8. Participación iniciada por los niños y adolescentes, pero sus decisiones son compartidas con los adultos.	Durante todo el proceso de los alumnos como investigadores, cuyos resultados se presentan en las últimas tres sesiones del proyecto y a través de la propuesta juvenil de convivencia escolar.

Fuente: Elaboración propia.

Implementé YPAR por medio de un estudio no probabilístico, en el cual 101 estudiantes participaron, entre 12 y 16 años de edad, de los cuales 47 eran hombres y 54 mujeres. Estos estudiantes pertenecían a cuatro diferentes salones. Para trabajar con YPAR, cada alumno tuvo la oportunidad de escoger a su equipo, aunque algunos prefirieron trabajar de manera individual. En total se formaron 25 equipos de investigación, de los cuales 15 pudieron finalizar sus proyectos. Cada salón tuvo 14 sesiones para diseñar, investigar y presentar los resultados. Dentro de estas sesiones, expliqué la naturaleza y los objetivos del proyecto; el tema del *bullying* fue discutido; los diferentes tipos de investigación en ciencias sociales y educativas fueron estudiados; y el esquema y el diseño de investigación fue formulado por cada grupo, a saber: objetivos, preguntas, técnicas de recolección de datos, análisis de la información y resultados del estudio.

Esquema 4.2. El proceso de YPAR



Fuente: Elaboración propia.

Aunque la revisión de literatura que hice sobre proyectos que utilizaron YPAR muestran una amplia variedad en su diseño e implementación, hay una serie de principios y valores compartidos en todos ellos. Cada esquema YPAR se caracteriza por ser un proyecto colectivo y un trabajo colaborativo de un problema compartido, cuyo objetivo principal es desarrollar y fortalecer las capacidades intelectuales y socioculturales de los actores. El diseño que utilicé para este estudio coincide con esta estructura en algunos aspectos. Por

ejemplo, el problema compartido que estaba afectando la convivencia de los estudiantes era el acoso escolar, así que dándole voz y participación a los adolescentes, fue la forma para poder comprender el problema del maltrato entre pares.

#### 4.4.2.1. Las sesiones de trabajo con los estudiantes

Me parece relevante señalar que mi posición como docente fue distinta con respecto a la de los demás profesores pues yo no tenía que llevar un programa ni asentar una calificación. Esto ayudó a que los estudiantes fueron más abiertos, estuvieran más relajados y sólo colaboraran porque así lo deseaban. Esto me permitió experimentar diversas formas de impartir las clases. Algunos de los métodos utilizados fueron de gran utilidad mientras que otros no funcionaron, pues en algunas ocasiones no pude propagar conocimiento, ni los estudiantes comprendieron el sentido ni la importancia de esa clase. No obstante, en general, el comenzar la sesión contando una historia de vida, y explicando la razón de la clase, fue cautivador para la mayoría, y de esta forma fue como comenzaron a aprender sobre las ciencias sociales y sus métodos de investigación. A continuación, en el cuadro número 4.2, resumo cada una de las sesiones YPAR. En la sección de Anexos de esta tesis, el lector puede encontrar el desglose de las sesiones de trabajo, como parte del criterio de validez, que se expone más adelante en el punto 4.6.3. de este capítulo, y como forma de contribución a los enfoques cualitativos en educación.

Cuadro 4.2. Sesiones de trabajo YPAR

Sesión	Duración	Tema
1	1 hora	Presentación y explicación del proyecto general
2	1 hora	Introducción a YPAR. Selección del problema de estudio.
3	1 hora	Introducción a las Ciencias Sociales: ¿qué es la ciencia y para qué sirve?
4	2 horas	Sobre el tema de estudio
5	1 hora	Sobre el planteamiento del problema.
6	2 horas	Formación de equipos YPAR y desarrollo de las preguntas y objetivos de la investigación.
7	2 horas	Diseño de la metodología de la investigación

8	1 hora clase, 1 semana de investigación	Investigación de campo I.
9	1 hora	Discusión de hallazgos I.
10	1 hora clase, 1 semana de investigación	Investigación de campo II.
11	1 hora	Discusión de hallazgos II.
12	1 hora	Presentación de resultados de los proyectos I.
13	1 hora	Presentación de resultados de los proyectos II.
14	1 hora	Diagnóstico final y búsqueda de soluciones.

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.5. Técnicas de recolección de datos

En esta investigación, existieron diversas técnicas de recolección de datos que me permitieron desarrollar a continuación.

1. La información documental: Me refiero al análisis y a la revisión de documentos que aportaron información relevante para la comprensión de mi objeto de estudio. En su mayoría, estos textos son la consulta de libros de texto gratuitos de la SEP, la revisión de las leyes federales y de la Ciudad de México en materia de derechos humanos y educación. Y, por último, algunos archivos, oficios, circulares y expedientes referentes a la convivencia estudiantil de la escuela en estudio.

2. Las técnicas de observación participante y de entrevistas a profundidad con docentes, personal administrativo y alumnos, así como mis notas de campo en la etapa uno, y mi participación como profesora en la etapa dos de esta investigación.

3. El análisis de producciones de los adolescentes: otra técnica de recolección de datos que da sustento a esta pesquisa se recopiló a partir de la investigación de los equipos YPAR, quienes, por medio de entrevistas y observaciones, así como utilizando diversos instrumentos, como cuestionarios, albergaron una gran cantidad de información. Sin embargo, es importante señalar que estos propios



adolescentes fueron fruto de esta investigación, pues sus vidas, y la forma de convivir entre ellos, fue información relevante para este estudio. En otras palabras, los propios participantes YPAR, así como los otros estudiantes que fueron a su vez objeto de análisis de mis jóvenes investigadores, son los que contribuyen a los resultados de esta investigación.

Me permito desarrollar brevemente las técnicas de observación participante y entrevista a profundidad, con la finalidad de comprender el valor y la visión con las que fueron empleadas.

### **La observación participante como técnica de recolección de datos**

Para Ruiz, la observación es entendida y practicada como la entrada a una situación social, unas veces como parte de la misma y otras como simple espectador. Es el proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma (2012: 125). Por su parte, McMillan (2005) describe a la observación de campo cualitativa desde una visión más práctica, al afirmar que es una observación detallada de personas, acciones, objetos y sucesos que tienen lugar en diversos escenarios.

Para Albaradejo (2011), el método de observación es aquel que tiene un contacto directo con los elementos donde sucede el fenómeno que se está estudiando; y los resultados obtenidos se consideran datos. Tiene una alta validez externa y posibilita la observación de incidentes espontáneos que normalmente no son percibidos por los docentes o los propios alumnos.

Aunado a ello, según Geertz, el enfoque de la observación puede modificar sustancialmente la conceptualización preliminar del objeto de estudio y permite llegar a una exposición final más rica y más densa que la descripción inicial (en Rockwell, 1987). Esto resulta especialmente útil para examinar la problemática del acoso escolar, dado que uno de los supuestos de los que parte este estudio es que la intimidación escolar ha perdido su definición y, en la actualidad, cualquier proceso violento es denominado como *bullying*.

Es por ello que, a través de la observación participante, busqué contemplar lo cotidiano, acreditar lo no documentado y llevar un registro por escrito (mediante notas de campo) de esta experiencia. De igual forma, una de mis intenciones fue mirar y comprender las tradiciones, normas, valores y roles propios del recinto escolar. Coloqué especial atención en comprender las relaciones sociales que se dan entre los sujetos, en los procesos, las prácticas,

los ambientes y las formas de aprendizaje, para obtener una imagen real y fiel del grupo en estudio.

En el proceso de la observación participante utilicé notas de campo y bitácoras del día a día, que no sólo me ayudaron en el proceso descriptivo de la dinámica escolar, sino que mediante mis propias impresiones y emociones, pude comprender la realidad cotidiana estudiantil.

### **La entrevista a profundidad como técnica de recolección de datos**

De manera simultánea a la observación, interactué con los miembros de la comunidad estudiantil (alumnos, prefectos, maestros, director, subdirector, consejeros y personal administrativo) por medio de entrevistas a profundidad.

Para Ruiz (2012), la entrevista es una conversación controlada por el arte de saber formular preguntas y de saber escucharlas. Además, la entrevista constituye una situación social, en cuyo marco cobran sentido las respuestas obtenidas y dentro del cual deben ser interpretadas como episodios interaccionales.

Para Robles, la entrevista a profundidad es adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente; descifrar y comprender los gustos, miedos, angustias y alegrías que son significativas para el entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro (2011:40).

Para estructurar las entrevistas, desarrollé un guion a partir del marco teórico conceptual que se expone en los capítulos II y III de este trabajo. Además, analicé aspectos básicos como la edad, el sexo, y los años de experiencia en el caso de los docentes y personal administrativo.

Cuadro 4.3. Resumen de las técnicas de recolección de datos.<sup>3</sup>

	Técnica	Instrumento	Número
Primera etapa de investigación	Entrevistas a profundidad a los profesores y personal administrativo y directivo hechas por el investigador	De persona a persona (grabadas y transcritas)	11
	Observación participante	Notas de campo	34
Segunda etapa de investigación	Entrevistas a profundidad a los alumnos hechas por el investigador	De persona a persona (grabadas y transcritas)	11
	Análisis de las producciones de los adolescentes y entrevistas a profundidad a los profesores hechas por las investigaciones YPAR	Cuestionarios, informes finales de investigación, dibujos.	25
		De persona a persona (grabadas y transcritas)	7
	Análisis de las sesiones YPAR (observaciones participantes, narraciones de alumnos)	Cuestionarios abiertos	3
		Notas de campo	20

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.6. El procedimiento de análisis de datos

Como mencioné al inicio de este capítulo, para el procedimiento de análisis de datos utilicé varias técnicas, algunas de ellas de carácter cuantitativo, pero, en su mayoría, con un enfoque cualitativo. En los apartados de los capítulos de resultados muestro la forma en la que analicé la información presentada.

<sup>3</sup> Ver anexo para consultar las claves de cada entrevista.

No obstante, en esta sección me permito comentar algunos aspectos generales que dieron estructura y forma a esta tesis desde el punto de vista del análisis, la interpretación y la comprensión de datos.

Para comenzar, debo aclarar que, apoyada en el programa NVivo, para este estudio tomé algunos aspectos de la Teoría Fundamentada, de la etnografía, de la fenomenología, y del estudio de caso, debido a que las técnicas de recolección de datos fueron de diversa índole, lo que volvió complejo el análisis y derivó en un reto otorgarle coherencia y darle un esqueleto sólido al proyecto.

Comprendo a la etnografía desde la visión de Albert, al señalar: *la investigación etnográfica es una descripción de los eventos que tienen lugar en la vida del grupo con esencial consideración de las estructuras sociales y la conducta de los sujetos como miembros del grupo, así como sus interpretaciones y significados de la cultura a la que pertenece* (2006:203). Por otra parte, entiendo a la investigación fenomenológica como el estudio de la cotidianidad, de la experiencia no conceptualizada o categorizada. Es la explicación de los fenómenos dados de la conciencia, se cuestiona por la verdadera naturaleza de los fenómenos, por la descripción de los significados vividos existenciales (Albert, 2006). Algunas bondades de la Teoría Fundamentada las detallo más adelante.

#### **4.6.1. Sobre el almacenamiento y organización de la información**

Al tener una colección fructuosa de datos, como las notas de campo, los audios de las sesiones YPAR, los reportes de los equipos YPAR, las entrevistas a profundidad, entre otros, organicé la información de manera electrónica dependiendo su procedencia (fuente de los datos). De esta forma agrupé a los datos por tipo de fuente (docente, alumno, personal administrativo) y por técnica de recolección (entrevista, observación, análisis de producciones de los alumnos e información documental), para posteriormente pasar a la etapa de la codificación.

#### **4.6.2. Sobre la codificación**

Existen diversos autores que plantean que para analizar la información de investigaciones con enfoque cualitativo, la óptica y el acercamiento a la Teoría Fundamentada puede ser de gran utilidad. Para Hernández, la Teoría Fundamentada es una opción metodológica muy completa e interesante para abordar un trabajo de investigación cualitativa, pues supone desarrollar una teoría sobre un problema de estudio que se basa en la recolección y análisis de

datos que se extraen del trabajo de campo, sin partir de hipótesis iniciales o teorías apriorísticas (2014). Si bien en mi investigación parto de conceptos teóricos ya definidos que influyeron para la interpretación de los datos y, por lo tanto, el desarrollo de una teoría no es lo que busqué en este estudio pues no pretendo generalizar los hallazgos, entiendo al código como el primer paso para hacer interpretaciones analíticas, donde se segmentan los datos y se forman etiquetas que categorizan y resumen (Charmaz, 2006).

La Teoría Fundamentada fue expuesta por Strauss y Glaser en el año 1967 como una forma distinta de acercarse a la realidad social, al crear conocimiento de manera inductiva, es decir, partiendo de los datos que el investigador recopila para crear categorías teóricas, mediante el método comparativo constante, sobre el fenómeno en estudio, y donde la sensibilidad teórica del investigador entra a prueba (Glaser & Strauss, 1967; Hammersley, 1989). En otras palabras, el investigador debe comparar sus propios contenidos con otros conceptos teóricos para identificar temas centrales del objeto de estudio (Wells, 1995; Barnes, 1996). De esta forma se evidencian las diferencias y las semejanzas entre los datos, lo que conlleva a la formulación de categorías teóricas que son útiles para la comprensión del fenómeno estudiado. (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1992). Además de que esta forma parte de los criterios de validez a la investigación, como lo veremos en el siguiente apartado.<sup>4</sup>

Como idea global, el análisis de los datos se sustenta desde procesos inductivos, cuyo primer momento se da cuando se recopilan los datos empíricos en el campo. Posteriormente, la información se va codificando y se van construyendo categorías según lo que se busque y, posteriormente, estas categorías se comparan entre sí, agrupándolas en temas y buscando posibles vinculaciones, para dar como resultados diferentes proposiciones teóricas (Robles, 2011; Hernández, 2014).

Así pues, siguiendo las directrices de la Teoría Fundamentada, utilicé técnicas inductivas para la codificación de la información, siempre tomando en cuenta las voces de los principales actores del recinto escolar, a saber: directora, docentes, alumnos y personal administrativo. Las palabras de ellos fueron retomadas por mi propia visión y mis propias fuentes de datos (observación participante, entrevistas a profundidad, experiencia docente y pláticas), así como por los

---

<sup>4</sup> Glaser define a la Teoría Fundamentada como: Una metodología de análisis unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva. El producto de investigación final constituye una formulación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, sobre el área sustantiva que es objeto de estudio (1992:30).

resultados de mis coinvestigadores (los estudiantes YPAR). De esta forma es que llegué a la codificación axial que, en palabras de Charmaz (2006), es ordenar, sintetizar y organizar grandes cantidades de datos, unirlos y desunirlos, sobreponerlos, y volver a reunir los datos en un todo coherente, pues es en este punto del proceso de análisis que los temas y las categorías emergen. Y así fue como comencé a hacer conexiones entre las categorías que sobresalían, los constructos teóricos, y mi marco conceptual que dieron como resultados los resultados de esta investigación. En otras palabras, cree cuadros con el tema principal de cada rubro; de ahí surgieron los códigos y de éstos últimos nacieron las categorías y sus definiciones. Obtuve la frecuencia por medio del número de menciones en los documentos especificando las fuentes de información.

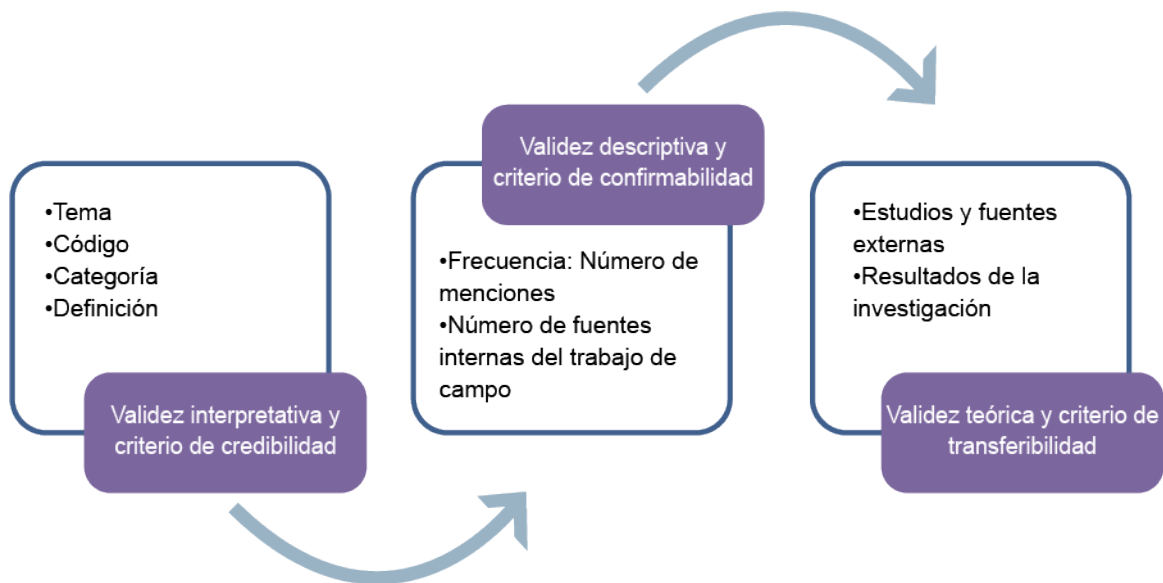
La herramienta que me ayudó a este análisis fue el software Nvivo; instrumento que me permitió ordenar la información, identificar los temas comunes, las tendencias, las recurrencias y los contrapuestos, lo que dio lugar a la agrupación de ideas y conceptos, y a la identificación de categorías y subcategorías. Aunado a ello, esta herramienta también apoyó en el proceso de triangulación que se refiere a proceso de verificar la repetición de observaciones o interpretaciones para clarificar significados (Stake, 1994, en Arzaluz, 2005).

#### **4.6.3. Sobre los criterios de validez**

Para descartar el sesgo del investigador, empleé las comprobaciones de validez descriptiva, interpretativa y teórica, descritas por Maxwell en 1996. Para asegurar la validez descriptiva, además de la descripción detallada de la metodología, los procedimientos y la técnica utilizada; todas las entrevistas fueron transcritas textualmente, de igual manera que las notas de campo en las que se incluyen las observaciones directas; las investigaciones YPAR de los alumnos, así como los relatos y dibujos. Para garantizar la validez interpretativa, triangulé los datos de las diferentes fuentes de datos. Por último, para asegurar la validez teórica, corroboré otros estudios y busqué intencionadamente posiciones académicas alternativas a mis resultados, para así preguntarme si mis interpretaciones y las de mis coinvestigadores podrían tener otras explicaciones.

El esquema número 4.3 muestra los criterios de validez de esta investigación.

Esquema 4.3. Criterios de validez de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

Además de emplear las comprobaciones de Maxwell, tres criterios para dar validez también guiaron este estudio, que bien pueden caber en el cuadro anterior.

### **Criterio de credibilidad**

Según los planteamientos de Lincoln y Guba (1985), para lograr la credibilidad de la información se necesita que, una vez expuestos los hallazgos, sean los propios actores los que los reconozcan, de modo tal que la pesquisa evidencie lo que los informantes piensan y sienten. En otras palabras, el investigador debe garantizar que los sujetos de estudio fueron tomados en cuenta y que sus narrativas forman parte de los resultados. La información recabada en todo este estudio da cuenta de esto, desde la primera fase que fue de observación, como la segunda etapa en la que fui maestra y puse en marcha los proyectos YPAR con los estudiantes, aunado a mi perspectiva, también están las de los estudiantes y las de los maestros.

### **Criterio de confirmación**

Lo más importante dentro de este criterio es tener plena seguridad de que los hallazgos reflejen las voces de los participantes y que no sean fruto de los prejuicios del investigador. Esto nuevamente se valida mediante las múltiples transcripciones de los datos y las frecuencias en ellos. (Marshall & Rossman, 2006; en King, 2013).

## **Criterio de transferibilidad**

Para King, para lograr la transferibilidad, el investigador debe demostrar que sus hallazgos pueden ser usados o pueden ser demostrados en otras situaciones similares. No obstante, dado que esta investigación sólo se efectuó en un estudio de caso, resulta difícil comprobar que siguiendo la misma metodología los resultados puedan ser los mismos en otros ambientes, pues cada contexto social es distinto; empero, me parece que este estudio se puede replicar en futuras investigaciones en estudios de caso similares al presentado, pues en la Ciudad de México existen múltiples escuelas secundarias públicas generales, con características semejantes a la presentada; por ello, estos datos podrían compararse con otras.

Aunado a ello, la triangulación de la información, por medio de otros casos similares, puede ser un equivalente de este criterio (Marshall & Rossman, 2006; en King 2013). En las conclusiones de esta tesis se exponen algunos hallazgos importantes de esta investigación y cómo se corroboran con otros estudios de talla internacional.

## **4.7. Consideraciones éticas sobre la investigación y los participantes YPAR**

En este estudio se intentó respetar con rigurosidad científica y ética todos y cada uno de los elementos básicos de la investigación cualitativa, haciendo en todo momento una reflexión epistemológica, metodológica y teórica de esta tesis. En este sentido, fui consciente de mis limitaciones, de mis propias nociones y prejuicios, e intenté cumplir con las condiciones que exige una investigación cualitativa con una metodología como YPAR. Por ello, en este apartado me permito describir cómo fue el proceso de investigación dentro de la escuela, desde el punto de vista ético.

Primero, es importante mencionar que acordé con las autoridades del recinto escolar que la información recabada y la difusión de los testimonios y de los datos, sería única y exclusivamente para mi investigación, con la finalidad de producir conocimiento en el campo de las ciencias sociales. Establecí que las problemáticas que salieran a la luz durante el proceso de investigación serían consultadas con las autoridades educativas, empezando por la directora del plantel y, posteriormente, con los docentes o administrativos que pudieran dar solución al problema.



Como segundo punto de acuerdo, las entrevistas y conversaciones que yo tuviera con cualquier miembro de la comunidad escolar serían anónimas y de participación voluntaria. En consecuencia, antes de iniciar el proceso de reclutamiento de los alumnos YPAR, tuve una junta con el personal directivo y administrativo de la escuela, con el objetivo de explicarles la naturaleza del proyecto y de asegurarles la seguridad y confidencialidad de todos los participantes. También les expliqué que la participación en la investigación era voluntaria y que cualquier alumno que quisiera interrumpir su participación era libre de hacerlo en cualquier momento.

Con respecto a los estudiantes, también establecí el pacto de confidencialidad entre lo que me contaban y lo que yo podía externar a los adultos. En otras palabras, prometí que su voz no sería escuchada por sus maestros u otros adultos si ellos no lo aceptaban. Y así pasó múltiples veces. Quisiera aclarar que, por momentos, esta promesa ética fue difícil de mantener, pues los relatos de los estudiantes mermaban en mí y me sentía frustrada por no poder ayudar ni dar solución a los problemas por los que pasaban. Sin embargo, me parece que el carácter confidencial que mantuve en esta investigación fue una de las virtudes de esta tesis, pues la confianza y la seguridad recíproca que establecimos los estudiantes y yo, permitió que se revelaran las múltiples problemáticas de los jóvenes.

Una vez expuesto el diseño metodológico de esta investigación, en el siguiente capítulo, el lector podrá encontrar los resultados de esta tesis, divididos en dos apartados. El primero expone la dinámica del acoso escolar dentro de la institución desde la mirada de los estudiantes y docentes, mientras que el segundo subraya cómo es la PE en la escuela y cómo fue esta misma durante el proyecto YPAR, y con qué propuestas concluyeron los estudiantes.

# CAPÍTULO 5

## REPENSANDO EL ACOSO ESCOLAR POR MEDIO DE LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES

*La Convención sobre los Derechos del Niño se inscribe en una sociología de la infancia que reconoce un nuevo estatus al niño en la sociedad, estatus distinto al de los adultos. Por lo tanto, los expertos de la infancia y de su cultura, son los niños. Ellos tienen su mundo, sus valores, sus códigos, y sus preocupaciones (...). Por tanto, se mantiene la hipótesis de que son los agentes sociales competentes para dar cuenta de ello. Annie Malo & Jèrène Rahm.*

---

Derivado de las investigaciones teóricas y prácticas nacionales e internacionales que se han efectuado en torno al concepto de acoso escolar en los últimos veinte años, comencé a reflexionar sobre la forma y sobre los métodos que se han utilizado en el ámbito académico y gubernamental para acercarse al *bullying*. Empecé también a tener algunas dudas sobre cómo diferenciar el hostigamiento entre pares de otros tipos de violencia en el ámbito escolar. Por ello, las preguntas que formulé para este estudio giran en torno a la definición de cierto modo "universal" que hay sobre el concepto del maltrato entre pares.

Como lo mencioné en la introducción de este escrito, interrogantes como: ¿Qué se entiende por una conducta intencional y repetida? o ¿Cómo es posible determinar la intencionalidad de la agresión? o ¿Cómo cuántas repeticiones debe haber para afirmar que existe un caso de maltrato? fueron preguntas que me cuestionaron a lo largo de mi investigación y de las cuales daré ciertas explicaciones en este capítulo.

Siguiendo las directrices del análisis cualitativo, en este apartado utilicé técnicas inductivas para la codificación. Tomé en cuenta las voces tanto de los alumnos como de los maestros en momentos distintos de la investigación. Por una parte, desde mi experiencia directa con los docentes, por medio de entrevistas estructuradas, pláticas y observaciones directas y participantes. Por la otra, desde la experiencia estudiantil, mediante los equipos YPAR, como lo detallé en el capítulo cuatro. Examiné ambos datos y los triangulé, para buscar patrones y crear códigos, pero también para encontrar discrepancias en los resultados. Para descartar el sesgo del investigador, empleé las comprobaciones de validez descriptiva, interpretativa y teórica, descritas por Maxwell en 1996, descritas en la sección 4.6.3. de esta tesis. Para asegurar la validez descriptiva, todas las entrevistas fueron transcritas textualmente, de igual manera que las notas de campo en las que se incluyen las observaciones directas; las investigaciones YPAR de los alumnos, así como los relatos y dibujos. Para garantizar la validez interpretativa, triangulé la información con las diferentes fuentes de datos. Por último, para asegurar la validez teórica, corroboré otros estudios y busqué intencionadamente posiciones académicas contrapuestas a mis resultados, para así preguntarme si mis interpretaciones y las de mis coinvestigadores podrían tener otras explicaciones.

Lo primero a investigar fue indagar cómo definen el acoso escolar los propios estudiantes, cómo lo conceptualizan, cómo lo entienden y cómo lo

experimentan. Para poder responder a esto -como ya fue explicado en el apartado metodológico de este documento- por un lado, en la primera etapa de esta investigación, fui observadora de las prácticas escolares durante un periodo de seis meses y; por el otro, en la segunda, me volví maestra de ciertos grupos y, junto con los estudiantes, efectúe una investigación, por medio de la cual pude sentir, experimentar y vivir la dinámica estudiantil y la convivencia diaria de los adolescentes.

En este capítulo expondré los principales hallazgos que encontré en esta investigación con respecto al acoso escolar.

Como primer punto y a manera de presentarle al lector la vida diaria escolar, relataré las principales formas de convivencia entre compañeros y los lugares donde se efectúa ésta. Posteriormente, hablaré de algunos elementos propios de la escuela que resultan ser factores de riesgo para el acoso escolar. En un segundo lugar, me adentraré en la reflexión sobre el concepto de acoso escolar desde la mirada estudiantil, para hablar de los criterios encontrados, sus manifestaciones y la dinámica de éste. Por último, retomaré la visión de los profesores a cerca del hostigamiento entre pares, para luego encontrar convergencias entre los relatos de los NNA y de los adultos.

## **5.1. La convivencia en la escuela: relatos del día a día**

### **5.1.1. La forma de convivir entre compañeros**

Los adolescentes tienen rasgos distintivos en su forma de convivir. Platican de los grupos musicales, del fútbol, de las nuevas aplicaciones para sus teléfonos y de los videos novedosos en YouTube. Se comunican a través de chistes y mediante un lenguaje cargado de groserías. Se sapean y empujan. Se cuidan de los demás, de que no puedan hacer burla por algo que ellos mismos hicieron o traen puesto. Buscan la aprobación de los otros, de sus iguales, e intentan llamar la atención de sus compañeros hablando mal o haciendo chistes de los maestros o de otros estudiantes. Tienen códigos de lealtad, como el de no acusar, o no comentar sobre las tareas, o no desenmascarar a otro enfrente de los adultos. Hablan poco de ellos mismos y de sus familias, pero conversan mucho de los demás. No les gusta hablar de lo que viven o de cómo coexisten en sus casas, se ponen nerviosos ante una pregunta relacionada con su hogar o con su origen. Pareciera que no sienten orgullo de sus raíces. Tampoco platican

de sus padres o hermanos, sólo lo necesario. Por su parte, las mujeres se fijan en sus peinados, se arreglan y platican de moda. Pasan horas hablando de los hombres, del porqué no les hacen caso, o del porqué ya no serán novias de alguien. Buscan siempre agradar a los compañeros hombres. Es un tema trascendental el que las adolescentes hayan tenido o no pareja o novio, y también si han sido besadas o algo más, y aquellas que no lo han experimentado se sienten excluidas. En pocas palabras, la vida juvenil versa sobre las relaciones de noviazgo que se dan en la escuela y sobre la superioridad y liderazgo entre los jóvenes, en los planos físico y social.

Los adolescentes advierten que todos los días se enfrentan con situaciones violentas. Eventos como los pleitos, las agresiones entre compañeros, la ley del hielo, el maltrato, la discriminación entre compañeros, las personas que se sienten superiores a otros, las diferencias causadas por las formas dispares de pensar, la falta de comunicación y el que los compañeros se enojen muy rápido, son problemas con los que tienen que lidiar a diario y que dificultan la convivencia en la escuela.

De igual forma, piensan que el recinto escolar les otorga poco tiempo o escasos lugares para platicar, divertirse, hacer algún deporte o simplemente conocerse. Consideran que existen pocas horas de recreo y pocos descansos, por lo que los alumnos casi no pueden convivir entre ellos, y esto hace que se dificulte la convivencia diaria, pues prácticamente no se conocen, entablan pocas o nulas amistades duraderas y reales, y casi no platican y ni se ríen. Además de que esto está relacionado con la carga de materias y con los pocos momentos que el horario escolar les otorga, también hay poca disposición para comunicarse entre ellos. Los escolares subrayan que hay muchos compañeros que no hablan, no platican, y no se relacionan con los demás, lo que ocasiona problemas de convivencia. Hay muchos adolescentes que se apartan, se ponen sus audífonos y no entablan una relación con nadie.

Existen tres lugares y momentos donde se da la mayor parte de la convivencia estudiantil, a saber: el salón de clases, los pasillos y el receso. A continuación reseñaré la dinámica que viven los chicos y chicas en estas áreas.

### **5.1.2. El salón de clases y los pasillos**

Cada día, la rutina escolar es la misma. Las clases generalmente empiezan a la hora exacta. Cuando el profesor entra en el salón de clases, los alumnos se paran de lado de su pupitre y dan los buenos días. Cada uno se sienta en su

lugar, lo que se lleva unos minutos entre los empujones y bromas que se hacen los unos con los otros. Siempre hay alguien que dice en voz alta: ¿Profesor, qué vamos a hacer el día de hoy? Y también se escucha el murmullo: "Ojalá y nada". El profesor explica la sesión y comienza con el tema. La interacción entre el docente y el alumnado está relacionada con la participación que éste permita tener en su clase. Así pues, cuando el profesor hace una pregunta, generalmente los jóvenes responden de manera impulsiva en voz alta, intentando ganarle al otro y, claro, aquel que lo diga más alto es mejor. Así que son en estos momentos en los que se pierde un poco la disciplina, pues aunque se les repita a los adolescentes que hay que levantar la mano para responder, no lo hacen. La participación interna propia del salón de clases ocurre cuando se les pregunta por algún tema que es de su interés y, en consecuencia, siempre viene la broma detrás de la pregunta o de algún comentario hecho por los compañeros. No obstante, cuando la temática está enfocada a algo que no es de su conocimiento, hay escasa participación. Raras son las ocasiones en que algún alumno levanta la mano para dar su opinión sobre un tema que no es del todo conocido. Aunado a ello, también son infrecuentes las ocasiones en las que los alumnos deciden participar ellos solos. No les gusta exhibirse ni estar frente a sus compañeros. Sorprende que la mayor parte de los adolescentes les dé miedo pasar al pizarrón o ponerse de espaldas a sus compañeros. También asombra la actitud de los jóvenes cuando se les pide que trabajen en equipo sino es con sus amigos. Simplemente, no lo hacen. Se percibe en todos ellos que lo que buscan es la aprobación de sus mismos pares, más no la del profesor.

Por su parte, la atención de los alumnos se logra cuando se les narra una historia, especialmente si es personal o tiene algún tipo de trama que pueda parecerles chistoso o misterioso. En otras palabras, la narración de los adultos se vuelve interesante para los estudiantes cuando se trata de la vida del maestro o de una historia de otra persona o de otro lugar; siempre y cuando ésta sea relatada a manera de novela, o de drama, o de una anécdota. Otras herramientas como videos, canciones y juegos de mesa son del agrado de los adolescentes. No obstante, todas aquellas actividades que están relacionadas con trabajo en equipo o pasar al frente, causan antipatía y animadversión entre los jóvenes.

Otra de las características de la dinámica que se da dentro del aula y que está relacionada con la convivencia estudiantil es el lugar en el que se sienta cada alumno. La distribución del salón se hace a partir de las afinidades entre compañeros y ellos mismos se identifican entre sí por grupitos o banditas. Los

hombres suelen sentarse con sus amigos, para poder hacer su bolita, los más relajientos se sientan hasta atrás, al igual que los más violentos y problemáticos. En cambio, los jóvenes que no tienen amigos, o que son callados, o que tienen algún problema de aprendizaje, suelen ponerse en los primeros lugares, cerca del escritorio. Generalmente estos jóvenes llegan tarde a clase o están parados en el marco de la puerta esperando a que llegue el profesor. No suelen estar sentados solos dentro del aula.

Así pues, la forma en la que los estudiantes eligen su lugar dentro del aula muestra el carácter y la personalidad de cada uno y la manera en la que conviven entre compañeros.

Siguiendo con los espacios dentro del salón de clases, las esquinas y la puerta cumplen una función de convivencia entre el alumnado. Por lo general, en las esquinas se sientan las parejas de jóvenes que son novios, o que tienen algo "más que ver" del hecho de ser amigos. Cada día, invariablemente, se tiene que separar y pedir respeto a las parejas que se encuentran en las esquinas del salón. De igual manera, estos espacios son utilizados para poner música y para sentarse en el piso en bolitas, de manera que no sean vistos por los adultos ni por sus compañeros y puedan platicar, reírse, o planear algo.

Por su parte, la puerta del aula ocupa otro cargo importante en la dinámica de convivencia escolar. Normalmente, cuando no hay profesores dentro del aula, los jóvenes que no tienen amigos o que les cuesta trabajo convivir con sus compañeros se encuentran parados debajo del marco de la puerta. No están dentro del salón de clases quizás por miedo a ser ofendidos o molestados, ni tampoco están en los pasillos porque pareciera ser que esos son los lugares favoritos de los alumnos agresores, violentos o relajientos. El marco les otorga seguridad, ya que pueden moverse fácilmente y los prefectos u otros profesores pueden verlos en caso de que ocurra algo.

Asimismo, si bien los pasillos no forman parte del salón de clases, sí tienen una función en relación con éste, pues es el único lugar donde los alumnos pueden estar entre clase y clase. Sorprende que los barandales tengan una malla "de seguridad" que va de piso a techo, cuya primera impresión es de encierro y de estar en una jaula. En cada piso se encuentra un grado escolar, de esta manera los alumnos sólo pueden estar en los pasillos que les corresponden. Aunque son pequeños, en los pasillos se da una buena parte de la interacción entre los alumnos, pues en cada cambio de materia y de hora los jóvenes se encuentran. No obstante, no está permitido que los jóvenes de tercero estén en el último

piso y así consecuentemente con los demás grados, aunque en varios momentos del día se dejan entrever a los jóvenes de tercero que suben a hablar con las mujeres de segundo. Sin embargo, para no tener un reporte, cada adolescente debe permanecer en el nivel al que corresponde su grado.

Los prefectos tienen una banca en cada piso y ahí pasan el mayor tiempo del día. Solucionan los problemas que pudiera presentar algún estudiante, otorgan permisos, contribuyen a la disciplina escolar y observan que todos los muchachos estén dentro de sus clases.

### 5.1.3. El receso

Todos los días, en punto de las 10:50 de la mañana, uno de los alumnos de tercero de secundaria toca la campana para que los demás compañeros salgan al recreo. El descanso es el único espacio en el que conviven los tres grados escolares. En cuanto se escucha el tintineo, los más de quinientos adolescentes bajan precipitados a hacer cola en la cooperativa, a apartar las canchas, o a verse con su novia o novio.

Poco a poco se van configurando los grupos de amigos. Se forman las primeras bolitas de las adolescentes de primero, quienes se sientan siempre en el mismo lugar y comparten su lunch con las demás. Las adolescentes de segundo sacan inmediatamente sus celulares, buscan la música del momento y se ponen los audífonos. Una de ellas va turnando la música para que todas puedan cantar y escuchar. Las jóvenes de tercero no suelen juntarse en montón, prefieren estar de dos en dos y caminar.

A diferencia de las mujeres, muchos de los jóvenes se forman en la cooperativa para comprar su lunch. Los deportistas buscan rápidamente al profesor de educación física y le piden que organice los partidos. En una cancha, el maestro organiza dos partidos de básquetbol con los alumnos de primero, por una parte; y los alumnos de segundo en la otra. En la segunda cancha, el profesor monta la red para jugar voleibol con los jóvenes de tercero. Él entra al juego. Se nota que los jóvenes tienen mayores habilidades para el básquetbol o que, por lo menos, lo practican más. También los alumnos comienzan a patear la pelota de fútbol, aunque no formalizan un partido, sino más bien juegan a meter gol en una portería de tamaño pequeño.

Otros muchachos conversan parados en las distintas zonas que hay, van de un lado a otro, se ríen entre ellos, se dan sapes, buscan a las jóvenes que les



gustan, van pidiendo dinero a los demás esperando que alguien les dé unos pesos para comprar un boing o unas papas.

Los profesores también salen al patio. Casi todos platican entre ellos, compran comida y, de vez en vez, se acercan a los adolescentes para conversar con ellos. Los prefectos, en cambio, se sitúan en las escaleras, vigilantes que ningún alumno suba al salón.

Al observar el recreo como si fuera una fotografía panorámica, se percibe un ambiente de regocijo, donde hay jóvenes sonrientes, alegres, deportistas y un poco conquistadores. Se nota la chispa de la adolescencia. Se advierten los grupos de amigos. Aunque no por ello se deja de ver al adolescente solo, sentado atrás de un árbol como si buscara esconderse, pareciera estar en estado de alerta, nervioso, volteando a todos lados. Asimismo se ve siempre a los mismos chicos sentarse afuera del salón de maestros. No juegan ni conviven, sólo se colocan a un costado de la puerta y observan a los demás. Hay otros estudiantes que, de dos en dos, se quedan parados al lado de los profesores que hacen guardia, y caminan según los adultos lo hagan. Al parecer, no desean separarse de ellos. Asimismo, de vez en vez, se contemplan empujones y peleas que se apagan rápidamente entre hombres y mujeres, sin saber realmente las causas de éstas. Igualmente se advierte que las bandas o bolitas de amigos le transmiten mensajes a otros, ya sea a un grupo o a un sólo estudiante, de manera veloz y ágil, lo que tampoco permite que los docentes y el personal directivo escuchen la comunicación.

También se perciben las pláticas de las adolescentes, casi todas ellas giran en torno al tema del noviazgo y del chico que les gusta. Frecuentemente se escuchan a las jóvenes decirles a sus amigas que terminarán esa tarde con el novio por no ponerles atención, o por preferir jugar básquetbol que estar con ellas, y que ahora andarán con otro compañero para darles celos.

Durante este tiempo también las mujeres aprovechan para hacer la tarea en conjunto, quienes responden rápidamente o copian el cuaderno de otra para completar su quehacer.

Después de veinte minutos, exactamente a las 11:10 de la mañana, se vuelven a escuchar las campanas y los jóvenes toman sus pertenencias, esconden sus celulares, y suben a cada salón. El patio luce limpio y la poca basura que queda en el suelo es recogida prontamente por la señora de intendencia.

## 5.1.4. Elementos de la convivencia escolar que son factores de riesgo para el acoso escolar

### 5.1.4.1. Las imágenes estereotipadas entre alumnos y para los alumnos

Como en toda escuela, existen los alumnos relajientos, los destacados, los populares, los deportistas, y aquellos que son poco sobresalientes en el plano académico. Los mismos maestros y personal administrativo tienden a estereotipar, y a etiquetar a los jóvenes de manera frecuente debido principalmente a sus habilidades personales y características individuales. Cuando esto suele hacerse hacia el lado negativo, la misma comunidad escolar comienza a condicionar el rendimiento de los individuos lo que conlleva a la afectación del desarrollo no sólo de la persona, sino del mismo grupo. Esto es lo que se ha denominado como *estereotipo negativo*, el cual se define como las imágenes mentales simplificadas sobre la capacidad intelectual o las aptitudes sobre una persona, un grupo o una institución que son compartidas socialmente (Furrer, 2013). Los estereotipos se vuelven patrones de significado que se transmiten año con año y que se convierten en códigos informales, en ritos y tradiciones que establecen cómo se hacen las cosas en la escuela (Bower, 1996; Stolp, 1994, en Elías, 2015). Por ello, siguiendo a Bower y a Furrer, si bien este tipo de condiciones pudieran parecer normales y propias de las prácticas escolares, para el caso del acoso escolar tienen relevancia y pueden ser significativas. Ilustraré esta afirmación por medio de un caso<sup>1</sup>. Melani Valentina es una joven que declaró abiertamente haber sido y seguir siendo acosada sexual y violentamente por parte de sus compañeros en los tres años que llevaba en la secundaria. Luego de escuchar su relato y de entrevistarla en varias ocasiones; y, al comprobar por medio de pláticas con sus compañeros que se trataba de un caso de acoso escolar, busqué a los docentes y autoridades para darle a Melani acompañamiento y solución a sus demandas. Era evidente que Melani había padecido y seguía siendo hostigada por la mayor parte de sus compañeros de clase. No obstante, ninguna autoridad educativa le había prestado atención. Al preguntarle a la directora y a la psicóloga del plantel por ella, la única respuesta que encontré fue que Melani era una adolescente "muy llorona", y que así había sido desde que ingresó a primero de secundaria, por lo que era poco creíble su argumento y sólo buscaba llamar la atención. La justificación de la psicóloga fue que la joven tenía muchos problemas, que su hermana ya había estado en esa escuela y que también había pasado lo mismo, que su mamá era extraña y que pensaban que tenía un desorden familiar. Por lo

---

<sup>1</sup> Este caso será retomado más adelante bajo el código (Caso 2/NDC34).

que me pidieron que no creyera en los relatos de la adolescente, dado que eso no era un problema escolar, sino más bien familiar (EC12\_EM1\_VB). Tanto la directora como la psicóloga hicieron mofa "de la niña que siempre llora", otorgándole a Melani un sello que no pudo borrar en sus tres años de secundaria. Más adelante, retomaré la historia de vida de Melani, en el caso número 2.

Otro aspecto importante que se observa en cuanto a los estereotipos y que es marcado por las prácticas escolares son las definiciones que los adolescentes se hacen de ellos mismos a partir de las clasificaciones que les son impuestas por las reglas y tradiciones no escritas escolares. Por ello, cuando existen estereotipos negativos sobre un individuo o un grupo, como la interpretación de conductas o de acciones, o sobre las experiencias que se viven a diario, el estereotipo se vuelve relevante para la propia concepción que el mismo sujeto hace de sí mismo (Furrer, 2013). Un ejemplo de ellos es la conformación de los grupos al inicio del ciclo escolar. La distribución de los salones también evidencia una presuposición por parte de los adultos para el desarrollo de conductas como el acoso escolar. La misma institución, al hacer salones que están conformados por los jóvenes más relajientos o con problemas de aprendizaje, causan estereotipos y conducen a que haya prácticas violentas como es el *bullying*.

Así como los adultos tienden a estereotipar a los alumnos, los adolescentes también tienden a encasillarse. Ellos mismos se afirman dentro de una de estas clasificaciones, lo que los hace auto definirse como débiles o bravucones, como mal portados u obedientes, como inteligentes o tontos, entre muchos otros perfiles. Cada uno sabe cómo es definido ante los demás y busca comportarse de esa manera, aunque el propio estudiante no esté de acuerdo con ella. Al respecto, mediante sus investigaciones, Steele (1997) evidenció cómo dependiendo si el estereotipo era positivo o negativo, se reducía o se aumentaba el rendimiento escolar y cómo éste afectaba el desarrollo de la identidad en los educandos y la auto definición de los miembros de la comunidad escolar. Cuando el estereotipo era negativo, traía como consecuencia que los individuos dudaran de sus propias capacidades, tuvieran bajas expectativas de ellos mismos, no se identificaran con su entorno y, por tanto, no se sintieran parte de él.

Otro ejemplo de ellos es Jimena, una joven de tercero de secundaria, quien también ha sido intimidada por sus compañeros durante los tres años que ha estado en el plantel, a quien no le gusta ir a la escuela y quien ha ido bajando

de calificaciones conforme el curso ha ido avanzando. Sus compañeros la perciben como solitaria, enojona y llorona: "Es muy tímida, no habla con nadie y llora mucho. Alguna vez me dijo que su papá le pegaba" (EC7\_EL3C). Ella se sabe capaz, pero dado que los demás la han etiquetado, comienza a dudar sobre sí misma, tal y como lo deja entrever el siguiente relato:

Vivo con mis papás, son muy regañones. Somos 6 hermanos. Mi papá me pega, bueno los dos (...). Mis papás me pegan porque dicen que hago las cosas mal, pero pues yo las intento hacer bien. Mi mamá me grita y dice que le contesto mucho pero es que son muchas cosas (...). Mis compañeros también me tratan mal, cuando estábamos en educación física jugando voleibol me dijeron que así no se voleaba, que estaba mal, me dicen "Ay Jimena eres pésima para los deportes" pero yo les dije que así yo voleaba qué cual era su problema de ellos, que cuando ellos se equivocaban yo no les decía nada (...). Yo no soy burra, trato de sacarme buenas calificaciones pero a veces no entiendo, y los demás dicen que soy muy tonta, pero me da miedo acercarme al maestro, porque me dice que ya lo expliqué y para qué te voy a explicar a ti si ya lo expliqué y si no entendiste es tu problema. Ya no le tomo tanta importancia a la escuela.

Siguiendo esta secuencia, existe Omar, un adolescente de 14 años, quien es catalogado por sus compañeros como "buleador". No tiene muchos amigos y considera que no es muy inteligente:

Soy una persona fría, soy feliz, pero poco alegre, no soy muy inteligente. Algunas veces pienso en lo mal que me trata la vida. La vida me trata mal, en las dos partes, casa y escuela. Tengo 7 hermanos, mis papás están separados, cada quien tiene otra esposa o esposo, y por eso son tantos hermanos. Yo ahorita no vivo con ninguno de los dos, vivo con mi tío porque tuvimos un problema grave con mi mamá. Antes vivía con ella, ahorita llevo 4 meses viviendo con mi tío, es buena gente. Soy más feliz viviendo con mi tío, me siento más aliviado, cuando vivía con mi mamá tenía mucha presión (EC6\_EO3C).

En contraste, están los chicos que sacan buenas calificaciones y que tanto los docentes como ellos mismos los perciben como inteligentes y les gusta ir al colegio. Casimiro es un joven de segundo de secundaria. Es líder. Sus compañeros lo respetan y lo quieren pues dicen "que es muy buen amigo". Es de los más aplicados del salón. Él narra cómo se siente dentro de la escuela y cómo convive con su familia:

Pues bueno, soy muy feliz con mi vida, en mi casa y en la escuela (...) El fin de semana estuve en mi casa con mis papás y mis abuelos. Me considero que soy inteligente, porque saco buenas calificaciones, 6.2 fue mi calificación más baja y de ahí puro 9 (...). Mis maestros dicen que soy de los mejores. Me gusta mi salón de clases (...). Mis papás se llevan bien, creo que mis papás se quieren y me quieren a mí. Mi mamá me consiente mucho, me llevo bien con ella (EC9\_EC2F).

Al igual que Casimiro, Javier es otro joven que lleva tres años en el plantel, pertenece a la bolita "de estudiosos e inteligentes" tiene buenas calificaciones y amigos:

Soy alegre, aplicado, vivo con mis papás y un hermano más chico (...). Mi familia es unida, paso las tardes con mis papás y mi tío (...). Considero a mi escuela como un lugar seguro, no me da miedo venir, pero creo que hay niños que sí tienen miedo de venir porque los acosan, pero nadie hace nada para detenerlo (...). Yo creo que lo hacen por desquitarse de lo que pasa en su casa (EC4\_EJ3C).

No obstante, a ningún estudiante le gusta que los etiqueten, piensan que es una forma de discriminar al otro, pero dado que los adultos lo hacen sin consecuencias, ellos lo advierten como parte de la práctica escolar.

Las etiquetas o estereotipos también son elementos que obstaculizan el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza en el aula y que, por lo tanto, en ocasiones, dañan la convivencia estudiantil. Asignaturas como matemáticas, ciencias, español e inglés son las que a los alumnos les cuestan más trabajo aprender y donde hay mayor disparidad. Los jóvenes opinan que los profesores sólo toman en cuenta a tres o cuatro alumnos y que a los demás no los dejan opinar ni participar, lo que no sólo dificulta la convivencia, sino el aprendizaje. De igual forma, los jóvenes plantean que la práctica docente en estas materias expone qué alumnos son buenos para esa asignatura y cuáles no, haciendo que los demás se burlen de los que no pueden.

#### **5.1.4.2. El encubrimiento y la falta de denuncia**

La dinámica estudiantil lleva a los chicos y chicas a aprender a callar, a ocultar, a pasar por alto, y a encubrirse entre ellos. Ya sea por temor a las represalias, o porque saben que no se obtiene nada al acusar a algún compañero, los alumnos casi no denuncian ni tampoco ponen de manifiesto ante los adultos una situación que les molesta. Para poder pertenecer al salón de clases y tener una convivencia "fácil y pacífica" en la escuela, los pupilos deben amparar a los otros. El siguiente relato devela esta situación.

Hubo una pelea aquí en la escuela, en el salón de 2D, de la nada dos muchachos se empezaron a golpear, pero uno de ellos sabe artes marciales mixtas, y el otro también se sabe defender muy bien y entonces como no podían darse bien, agarraron las sillas, al grado que a hasta nosotras que estábamos sentadas nos agarraban y nos aventaban con todo y silla, y se paró cuando uno se cayó y le salieron muchos moretones y sangre". *Investigador: ¿Los expulsaron?* Paola: "No, porque no había prefecta, nadie se enteró". *Investigador: ¿Pero nadie los acusa?* Paola: "Pues no, si aquí en el salón pasa algo, nadie dice nada, porque si decimos

algo los separan de salón y son los típicos grupitos que tienen ya mucho tiempo. Además, si te agarran de chismosa, te va peor. Te agarran entre varios del grupo y te empiezan a pegar (NC11).

Este es un elemento de peso en la vida escolar, pues en cada clase los alumnos remarcaron esta situación. Temen que al hablar puedan ser agredidos por los demás y puesto que lo que les es más valioso es conservar su imagen ante sus compañeros y no ser víctimas de violencia, prefieren callar que denunciar. Además de que esta dinámica ocurre para los casos de agresiones entre compañeros, también sucede en lo que respecta a los asuntos académicos. Los adolescentes tienden a intimidar a los demás por las tareas o los trabajos escolares. En otras palabras, cuando un profesor pide algo a los estudiantes, como una tarea, un trabajo, o una investigación, los chicos cumplidos prefieren callar y mentir que entregar su deber, aunque hayan pasado la tarde anterior haciéndolo. Esto por miedo a la reacción de sus pares o porque ya recibieron una amenaza previa de ellos. Al respecto, el testimonio de Denisse, menciona esta situación:

Bueno, siempre están los compañeros que hacen todo porque no tienen nada que hacer en sus casas y eso nos perjudica a los demás y hacen que nos bajen calificaciones. La verdad es que cuando sabemos que la profesora nos va a reprobarnos les decimos a los compañeros que no entreguen nada y que digan que no sabíamos de esa tarea porque sino reprobamos. *Investigador: ¿Cómo le hacen para que sus compañeros les hagan caso?* pues les decimos que no los vamos a chingar o ya lo hacen por buena onda, porque saben que así es (EC2\_ED3D).

Estos dos casos obtienen mayor validez cuando se contrasta el tema del encubrimiento con la voz de los docentes. Los maestros expresan que el acoso escolar es complicado de solucionar porque los alumnos agredidos no denuncian la mayor parte de las veces, porque prefieren callar que exponer a sus compañeros y porque los alumnos actúan en lugares donde saben que no hay maestros vigilantes. Además, claman los docentes, cuando se presencia un caso, los compañeros tienden a afirmar que "así se llevan" o lo niegan: "Se encubren mucho entre ellos, sobre todo entre los grupitos" (EC1\_MI).

#### **5.1.4.3. Las formas disciplinares de la escuela y su relación con el lenguaje arquitectónico**

Por las prácticas que se viven a diario en ella, me atrevo a afirmar que la escuela se encuentra organizada de manera jerárquica, esto es, la dirección se localiza

por encima de la comunidad, posteriormente se encuentran los prefectos y docentes, y en el último escalón están los estudiantes. Los prefectos son los encargados de que se mantenga el orden durante las clases, sentados en una banca que está en el pasillo que les corresponde, y desde ese lugar otorgan permisos a los alumnos, desde ir a hablar con la orientadora escolar hasta ir al baño. También supervisan a los jóvenes cuando están en filas o en algún acto cívico. Ellos son quienes se ocupan de que los alumnos entren a sus clases, y vigilan que durante el receso nadie se quede dentro de las aulas. Además de ser guardián, la función de los prefectos se reduce a ser una especie de comisario para los jóvenes, bajo el supuesto de que así es como se puede mantener una sana convivencia juvenil y las autoridades pueden estar al pendiente de las peleas y los alborotos por parte de los estudiantes. Sin embargo, en el actuar del prefecto se vislumbran ciertas acciones que pueden catalogarse como violentas, pero que nadie las percibe como tales. Por ejemplo, en el día a día, se observan sapes o empujones hacia los estudiantes, groserías al dirigirse a ellos, y ciertos insultos o amenazas que resultan bruscos y agresivos para el ambiente general de la institución.

Además del ambiente poco cálido que generan los propios prefectos, existen aspectos de la arquitectura que también llaman la atención. Desde los años sesenta la psicología ambiental ha tratado de dar respuesta a la relación del individuo con su entorno, su impacto e influencia directa en su comportamiento (Aragonés y Américo, 1998). Una variante de esta ciencia se ha basado en el entorno construido, es decir, en la arquitectura. El lenguaje arquitectónico ha estado ligado íntimamente a la percepción de cada individuo y la psicología ambiental ha estudiado la clase de afectaciones que se pueden generar en el ser humano con respecto a diseños abiertos o cerrados, con áreas verdes o sin ellas, o a determinados colores en un lugar determinado, o también a lo que puede llegar a significar espacios con alturas bajas o altas. Un ejemplo de ello es la arquitectura comunista, que fue simétrica, gigante y aplastante, cuyo objetivo era generar cierto recelo en los ciudadanos. Otros ejemplos son los parámetros de diseño arquitectónico para la elaboración de proyectos de hospitales sugeridos por la Organización Mundial de la Salud para influir de manera positiva en el carácter y el humor de los pacientes e, incluso, la misma UNESCO (1999), quien ha generado una guía para el diseño de espacios educativos en los que se estimule el desarrollo cultural, se promuevan ambientes de tranquilidad y seguridad, con vistas a mejorar la calidad de vida de los educandos.

Con respecto al lenguaje arquitectónico, dentro de la institución escolar se advierte que los dos edificios que alberga la escuela, con rejas de piso a techo en ventanas y pasillos (y que ambos forman parte de la fachada interna y externa) dan una sensación de privación de la libertad, de un lugar donde reina la inseguridad y donde de cierta manera "se custodia" a los menores. Si nos remontamos a la definición del verbo "custodiar", llama la atención que sea la de guardián, que no es más que vigilar una cosa o persona.<sup>2</sup> Al respecto, la labor que efectúan los prefectos también está relacionada con la figura del "guardián", pues son los que marcan la disciplina escolar, que generalmente se aplica mediante castigos y sanciones. Pocas son las ocasiones en las que los alumnos pueden detallar alguna situación violenta en la que estuvieron involucrados sin ser sancionados, pues tanto los maestros como los prefectos prefieren reportar a los adolescentes antes que escucharlos -Esto se verá más adelante-. Así pues, el lenguaje arquitectónico y las formas disciplinares de la escuela fomentan un ambiente donde, siguiendo la metáfora del guardián, los adultos estén ahí para contener cualquier rebelión por parte de los estudiantes que sea motivo para alterar el orden escolar, sin importar los medios y las sensaciones que estas acciones puedan generar entre la comunidad escolar.

## 5.2. El concepto de acoso escolar desde la mirada juvenil

Los jóvenes manifiestan que a diario viven distintas formas de violencia que, aunque en su mayoría son llevadas a cabo por sus compañeros, también los profesores y padres de familia son reproductores de ellas. Dentro de estos diferentes tipos de violencia, los adolescentes destacan el *bullying* como un problema grave que interfiere en la convivencia escolar.

Con respecto a los docentes, los adolescentes piensan que muchos maestros son responsables por la mala convivencia que existe entre ellos, pues refieren que los adultos no hacen nada por detenerla y, en su caso, por dar un castigo a aquellos que la efectúan. Piensan que son cómplices de ella y que ellos mismos la ejercen, al aventarles el borrador o al no enseñarles a aprender mejor. Por lo tanto, gran parte de la percepción del alumnado es que los docentes casi no actúan contra el acoso escolar, casi no se involucran y en la mayor parte de los casos no intentan resolverlo. Además, la falta de atención por parte de los docentes hacia los estudiantes es frecuentemente marcada como algo que entorpece la convivencia estudiantil. Voces como: "hay profesores que no les

---

<sup>2</sup> El lenguaje arquitectónico es aquel que no sólo contempla espacios concretos y prácticos, sino el que sugiere y da un sentido a los anhelos y a las experiencias de aquellos que habitan en él y que les permite vivir íntegramente (Ivelic, 1969).



importan los alumnos", o "hay profesores que hablan muy feo a los alumnos, los insultan, les avientan cosas como borradores, cuadernos y plumones" son habitual escucharlas como quejas juveniles. Para la mayoría de los alumnos, pocos son los maestros que supervisan, atienden y prestan atención al estudiantado.

Por el lado de la familia, los adolescentes señalan que los padres de familia también desempeñan un papel importante para la problemática de la convivencia escolar. Algunos jóvenes afirman vivir violencia extrema en sus casas, -como veremos en este capítulo, en casos como el de Jimena y Omar-; otros tantos la perciben como normal ("Mis papás me pegaban lo normal, lo más fuerte fue con un gancho" EC8\_EU3C); unos más señalan que sus propios padres los acompañan a las peleas que se dan afuera del plantel; mientras que otros tantos apuntan que son los progenitores quienes frecuentemente se meten en líos y golpes con otros miembros de la comunidad escolar ("Entonces mi mamá me echaba porras que si no se callaba que llegara a los golpes" EC2\_ED3D).

En general, los estudiantes conocen y están familiarizados con el término *bullying*. Opinan que cada año lo estudian en alguna materia, que los docentes abordan este tema de manera continua y que personas y organizaciones ajenas a la escuela les otorgan constantemente talleres para mejorar la convivencia escolar. Si bien tienen claro qué es, cómo es, cuáles son sus causas y sus consecuencias, al momento de ser ellos mismos quienes lo exploran y lo intentan comprender, le otorgan nuevos significados.

En un inicio, las respuestas de los estudiantes se mantuvieron en la misma línea de lo que oficialmente se entiende como acoso escolar. Por ello, no fue raro encontrar respuestas como: "El acoso escolar es cuando uno o más compañeros le hacen o le dicen palabras altisonantes y apodos a otro compañero" (NDC5\_C1); "Es cuando las personas te molestan frecuentemente sin motivo alguno" (NDC5\_C13); "Es cuando abusas mental o sexualmente a tu compañero" (IYE20CAC\_22). "Es cuando hay violencia y humillan a un compañero" (NDC5\_C23).

En estas definiciones se dejan entrever varios elementos que definen al hostigamiento entre pares. El primero es que es un acto violento, que se efectúa entre los compañeros, que es frecuente, y que ocurre sin motivo alguno.

Llama la atención el constatar que los jóvenes saben quiénes son los alumnos agresores y agredidos, pero, como lo expliqué anteriormente, la falta de cultura de denuncia y los rasgos que permean entre los adolescentes hacen que en múltiples ocasiones los adultos no estén enterados de la situación que se vive entre ellos o que simplemente no le den la importancia que amerita el hecho.

### **5.2.1. Criterios que distinguen al acoso escolar**

Como lo señalé en el capítulo dos de este escrito, para que podamos hablar de un caso de acoso escolar deben existir ciertos criterios; los cuales deben estar presentes y deben manifestarse en las situaciones violentas de convivencia entre pares; de lo contrario, nos referimos a otro tipo de conducta agresiva dentro del recinto escolar. En las siguientes líneas explicaré a detalle los criterios que se encontraron luego de haber analizado los datos de esta investigación. Hago hincapié en que en esta pesquisa hallé múltiples manifestaciones de violencia entre compañeros, pero en la medida en que los estudiantes profundizaron en el tema de acoso escolar fue que pudimos disociar el hostigamiento entre pares de otros actos violentos entre estudiantes.

#### **a) Sobre la naturaleza, la repetición y la duración de los hechos**

En primer lugar, para los adolescentes, el acoso escolar son todas aquellas conductas agresivas que están relacionadas a dañar de manera deliberada a uno o varios estudiantes. Estas conductas se presentan en diversas manifestaciones, por medio verbal, físico y/o simbólico, y se repiten durante el ciclo escolar.

Acciones como decir groserías, ofender, amenazar, insultar, burlarse, apodar y humillar, fueron las más recurrentes en mi estudio, que pueden suceder y darse cara a cara; de forma colectiva; por medio de otro compañero que sirve como mensajero; de manera cibernética, esto es, a través de las redes sociales; y/o por mensajes instantáneos de igual a igual. No existe distinción sobre el lugar donde ocurren este tipo de agresiones, pues como pueden darse dentro del salón de clases, también pueden ocurrir en las filas, en un entrenamiento físico, durante el receso, o antes y después de que inicien las clases, e inclusive, en los alrededores de la escuela, a saber: el parque que está a dos cuadras, el terreno del restaurante que está cerca de la escuela, o el puente peatonal. Estas acciones pueden ser de uno a uno, grupito contra grupito, o de una persona contra un grupo o viceversa.

Además de estas agresiones, también encontré de manera recurrente las siguientes manifestaciones físicas, entre las que destacan:

- Pelearse a golpes.
- Organizar peleas dentro o fuera del plantel.
- Dar sapes.
- Dar patadas o golpes.
- Tocar sin consentimiento a una mujer.
- Aventar o lanzar objetos a sus pares, como tijeras, lápices, reglas, comida o borradores.
- Mojar la mochila de otro compañero.
- Robar.
- Meter cosas a los botes de basura.
- Empujar por las escaleras a sus compañeros.
- Bajar los pantalones.
- Esconder las pertenencias de otros.
- Sacar fotos y enviarlas a los demás compañeros.
- Hacer memes de fotos.
- Hacer señas violentas para intimidar.

Además de las voces de los alumnos, el cuaderno de reportes que redactan los maestros sobre los alumnos conocidos como agresores, da cuenta de esto. A continuación muestro algunos ejemplos (Más casos se verán durante este capítulo):

- El alumno Omar al terminar la sesión de educación física y al mandarlos a lavarse las manos mojó a su compañero Guillermo hasta empapararlo.
- El alumno estaba agrediendo a su compañero Jesús.
- El alumno se levanta de su lugar, esconde las cosas de sus compañeros y juega muy pesado. Se manda citatorio.
- El alumno empujó en las escaleras a su compañero Gerardo de 2B y a consecuencia comenzaron a pelear.
- El alumno empuja a Emmanuel de 2D, en caso de ser necesario deberá pagar el costo de la atención médica.
- El día de hoy en dos momentos, Omar agredió "jugando" a Tomás de 2A, Omar estaba adentro de 2A y en otro momento agredió a Diego de 2B dándole un golpe con la mano en la boca.
- El alumno sin mediar palabra con el compañero de 2D Emmanuel, le pegó con la palma de las manos en las orejas.
- Se manda reporte por golpear (sape) a su compañera y es grosero con sus compañeros.
- Amenaza al alumno Jacobo le dijo que lo va a matar en el museo.

En algunos casos, los padres de familia y hermanos también suelen ser protagonistas. Al respecto, cuatro testimonios de alumnas dan cuenta de esta situación:

Testimonio 1: Yo me cambié de escuela porque me molestaban mucho, era un grupito como de 8, llevaban a más niñas de prepa, yo estoy repitiendo de año porque me dieron de baja por las peleas, y posteriormente otra vez pasó lo mismo, llegaban de la 32 y de la 28 y en cuanto salíamos nos pegaban, no tenían ninguna razón, sólo era por pegarnos. Hubo una vez que mis amigas y yo, que en total éramos 4, nos fueron a pegar como 15 chavas incluidas señoras, ese día sí nos dejaron bien mal porque nos agarraron de a 3 o de a 4. Yo quedé morada de casi todo el cuerpo pero a mi amiga sí le rompieron la nariz (NC11).

Testimonio 2: Adentro de la escuela casi no hay peleas, pero en el parque sí. También en el crucero. La otra vez se empezaron a pelear las señoras por un problema entre sus hijos y casi a una la tiran del puente (NC11).

Testimonio 3: A comparación de mi otra escuela ésta es más tranquila, porque en la otra, no podías ni voltear a ver porque luego luego querían pelearse. Yo iba en la escuela 101. Una vez una niña de segundo se me aventó, se llamaba Paola, me dijo: "oye ¿tu vas en primero?" y le dije que sí y me golpeó para que no me volviera a meter con su novia, porque según ella me la pasaba con ella. Otra vez, me agarró en el baño, y le dije "qué pedo pendeja" y ella me dijo que seguía con su novia. Esa vez nos peleamos afuera de la escuela, mi hermana vino por mí y se tuvo que meter. Nos metieron demanda a nosotras porque mi hermana le dejó medio feo el cuello. Otra vez me desesperé que siempre me estuviera diciendo cosas y le rompí la nariz en el baño (NC11).

Testimonio 4: Cuando pasé a segundo, hubo un compañero que me hizo *bullying* pero más bien me hizo violencia sexual, porque siempre me tocaba mis partes íntimas, y me sobornaba de que si yo no le daba un beso me iba a echar a su hermana encima (EC12\_EM1\_VB).

Estos medios de manifestación del acoso escolar conllevan a corromper las esferas social, académica, afectiva, psicológica e individual de la comunidad escolar. Por ejemplo, los alumnos reportan que frecuentemente excluyen a alguien, le hacen la ley del hielo, lo engañan, le faltan al respeto, chismean y se burlan por su apariencia o por su condición física, socioeconómica o étnica, o por sus calificaciones, o por su actuar en general en alguna clase. Opinan que este tipo de violencia la llevan a cabo primordialmente por temor a que a ellos mismos les pase lo mismo (NDC7, NDC8, NDC9, NDC10, NDC11, NDC12). Al respecto, el siguiente ejemplo muestra esta situación.

Con un grupo de tercero de secundaria, al que los docentes lo etiquetaban como "el más agresivo, indisciplinado y bajo en calificaciones", a la mitad del proyecto YPAR, decidí dividir en dos al salón de clases, pues muchos de los equipos YPAR no podían comprender ni poner atención a las indicaciones por el

ruido y la indisciplina de sus demás compañeros. Por tanto, varias sesiones las trabajé al aire libre con los jóvenes que sí querían realizar su investigación. Así pues, en una de nuestras conversaciones, les pregunté a estos jóvenes qué pensaban de sus compañeros. Las respuestas fueron:

Testimonio 1: Los compañeros que se quedaron arriba son muy borregos, para que no los moleste un güey, prefieren hacer desmadre. No hacen lo que deben de hacer por miedo a las consecuencias de los otros (NDC8).

Testimonio 2: Hay dos niños que molestan en el salón y por eso se quedaron los demás, porque les dan miedo. Prefieren reprobar a que les digan algo o los golpeen (NDC8).

Al escuchar las respuestas, les pregunté que si se habían acercado amablemente a hablar con ellos y tratar de encontrar una solución. Al respecto, las respuestas de los estudiantes fueron:

Testimonio 3: No se puede, son muy groseros, siempre son muy agresivos. Agreden mucho, les dices "hola" y ya se enojan (NDC8).

Testimonio 4: Hemos intentado decirles que se callen y hagan caso, de buena manera, pero nos avientan cosas, nos insultan, se burlan. Nunca nos oyen, siempre responden mal (NDC8).

## **El uso del celular y de las redes sociales como detonantes para el acoso escolar**

Otras formas de violencia que los estudiantes reportan a diario están relacionadas con el uso de celular y redes sociales. Al respecto, las mujeres señalan que los hombres forman grupos en la red para platicar sobre la forma de ser de alguna mujer, para saber si son ofrecidas, o si se avientan a hacer cosas sexuales (NC12). De igual forma, sin distinción de sexo, los alumnos cuentan que todos los días los compañeros toman fotos o videos de los demás sin permiso: "Hacen sus packs y los envían a todos"<sup>3</sup>. El siguiente caso muestra la preocupación de los alumnos por la toma de fotos sin consentimiento. Esto ocurrió en una sesión YPAR (es mi propia narración):

Cuando estábamos en clase de 2F una alumna me dijo que otra le acababa de tomar una foto con su celular y que quería que la borrara. *Entonces, le dije (Cecilia): oye, ¿le tomaste una foto a tu compañera?* y me respondió que no. Gritando, dijo a su compañera: "ni que estuvieras tan bonita" con un tono agresivo y muy fuerte. La

---

<sup>3</sup> Los llamados "packs" son fotos de tipo sexual frecuentemente de mujeres que los jóvenes envían e intercambian, sin consentimiento de la persona que sale en la imagen, a través de grupos privados en redes sociales.

compañera agredida me dijo: "Maestra, por favor, cerciórese que la borre". Por tanto, le dije que me prestara su celular. A lo que automáticamente me dijo que ya la iba a borrar (NC12).

Este caso anuncia varias manifestaciones del acoso escolar. Mientras que la agresión comenzó por el medio gráfico, al tomar una fotografía, prosiguió una ofensa de modo verbal, y seguramente hubiera seguido por medio de las redes sociales, sino hubiera logrado que la estudiante borrara la imagen de su compañera.

Otro caso se observa en el cuaderno de reportes:

Se presenta la mamá de Celeste reportando al alumno Omar por tomarle fotos. Se llama a la madre del alumno para dar citatorio. (OTRO DÍA) Se presenta la mamá del alumno se le informa sobre la actitud del alumno sobre tomar fotos a sus compañeros y docentes y se le aplica marco para la convivencia con suspensión de ocho días. Firma mamá de enterada y también directora. (Archivofotográfico\_febrero\_prefecto).

Lo reporta Juan Manuel y Emanuel ya que les estaba tomando fotos e insultando de manera verbal, se habla con él y se dará citatorio en caso de que nuevamente los moleste. (Archivofotográfico\_junio\_firma sin identificar).

Siguiendo con la naturaleza, la repetición y la duración de los hechos en el acoso escolar, como segundo elemento hallado es que éste **es efectuado por ciertos estudiantes que son agresivos en otros aspectos de sus vidas, como el familiar**, lo que significa que estos jóvenes son violentos de manera permanente en sus ambientes más próximos, como son el familiar y el escolar. Esta conducta suele **repetirse de manera espontánea**, en la que no existe un estímulo exterior para efectuarla sino, por el contrario, que **surge de manera impulsiva** y, por lo tanto, donde **la acción puede o no estar dirigida hacia un mismo individuo**. Al preguntar a los alumnos de las causas por las que ellos creen que hay *bullying*, las respuestas más significativas fueron: "por problemas familiares", "porque es divertido, porque creen que es divertido", "porque les gusta", "porque viene afligido desde casa", "porque seguramente lo están golpeando desde casa y quieren que vivan lo que él vivió", "por gusto, porque creen que es divertido", "porque les cae mal, porque se sienten superiores." (NDC12). En consecuencia, el acoso escolar no sólo permea a los compañeros de clase o de escuela, sino que también trasciende a los profesores, directivos o a cualquier otra persona que mantenga una relación con el estudiante agresivo.

No obstante, los chicos o chicas populares que se ven inmiscuidos constantemente en peleas, no tienden a mostrar una violencia continua ni

impulsiva, pues éstas son riñas esporádicas, en las que el motivo puede ser alguna relación de noviazgo, o el buscar conservar su lugar, entre otros. La narración de Denisse expresa esto:

Yo creo que trato bien a los compañeros, con respeto. Soy de las populares, mucha gente de la escuela me conoce, tengo muchos galanes. Tuve un pleito fuerte con una compañera. No me echo ni a mí ni a ella, las dos fuimos culpables. En esa ocasión, le dije, bueno qué te traes o qué, pero no llegamos a los golpes porque su papá estaba ahí. Entonces mi mamá me echaba porras que si no se callaba que llegara a los golpes. Su papá dijo que no y de ahí no me volvieron a molestar. En estos 3 años siempre fue lo mismo, me molestaba y me molestaba y yo estaba harta, de hecho fuimos a orientación y la de orientación defendió a mi compañera y me dijo que me callara y que no dijera nada. Tuvimos que acabar con trancazos, ya una vez que nos agarramos a golpes se acabaron las peleas (EC2\_ED3D).

En una de mis notas de campo, también dejo ver esta situación, donde los hombres o mujeres que tienen peleas esporádicas están mayormente ligadas a la naturaleza del sexo, y a la etapa de la adolescencia por la que transitan los jóvenes:

Narración Cecilia: Las peleas se dan con mayor frecuencia fuera del plantel. He notado que las mujeres lo hacen con más saña, porque les cae mal su compañera, o por sentimientos de envidia o de celos, derivado mayormente por las relaciones con los hombres. Las peleas entre las mujeres tienen que ver con un asunto de que te caiga bien, o de que se haya metido con tu novio. Los hombres lo hacen como forma para marcar el territorio, en muchos casos reportan que van y se pelean y luego se dan la mano, o se dejan de hablar para siempre. Por lo general, por medio de las peleas es como arreglan las diferencias (NDC3).

## **b) Sobre la intencionalidad de la acción y el deseo de causar daño**

Para los estudiantes, **en el hostigamiento entre pares hay una intención de molestar al otro, y sin que éste último haya hecho algo para provocar la reacción violenta.** En algunos estudiantes encontramos que les es atractiva la idea de maltratar a un tercero y sienten placer al hacerlo, aunque algunos de ellos dijeron que no lo hacían intencionalmente. Lo hacen por voluntad propia y no por obligación. Buscan aquellos perfiles que son débiles, que no tienen lazos de amistad enraizados ni fuertes, ni que tampoco cuentan con el apoyo por parte de los maestros o de sus padres. Son jóvenes que no destacan en la escuela ni que tampoco manifiestan tener un respaldo o protección familiar. Exclamaciones como: "El compañero que se deja está bien güey"; "Se cree todo lo que le dicen"; "Le cuesta trabajo hacer amigos"; "Hacen todo lo que les

dicen, por miedo o porque no saben defenderse"; "Mienten por ellos, los encubren"; "Los chingan por todo y por nada"; "Se alejan, son antisociales", resonaron en las conversaciones de los grupos YPAR (NDC10, NDC11).

### **c) Sobre el efecto que causa y el poder que se obtiene**

En tercer lugar, **en el acoso escolar, en ocasiones, los estudiantes agresivos son personas que tienen capacidad de influir en los demás.** Dominan a los grupos -generalmente por miedo- y ejercen un poder ante los demás que los hace mantenerse callados cuando están de frente al *bullying*, o que los vuelve cómplices y, por consiguiente, son involucrados en el daño hacia los demás. Esto repercute en el ambiente y perjudica la vida diaria de los estudiantes.

Al respecto, cuando los estudiantes platican sobre las peleas que suceden fuera del plantel, comentan que van a verla y la graban, incluso las suben a sitios web como *YouTube*, se enteran por medio de redes sociales o en los pasillos de la escuela. No le avisan a nadie, mucho menos a los docentes y directivos. Les entusiasma. Lo hacen por interés, por morbo, por chisme, y aseguran no sentirse mal pues ellos no la iniciaron (NDC2, NDC7, NDC11, NDC12).

### **d) Sobre el sentimiento de ser agredido**

El cuarto criterio que distingue al acoso escolar es sobre **el sentimiento de ser agredido**, que lo discutiré un poco más adelante, en el apartado sobre las víctimas.

## **5.2.2. La dinámica del acoso escolar**

Ahora bien, una vez expuestos los criterios y características del *bullying* tomando en cuenta la visión del estudiantado, me permito adentrarme a la forma en la que lo viven los estudiantes, en otras palabras, en las diversas manifestaciones por las que se lleva a cabo esta problemática en el recinto escolar.

### **5.2.2.1. Manifestaciones por las que se vive el *bullying* en la escuela**

Tal y como lo expuse en el capítulo dos de este escrito, luego de haber efectuado esta investigación, me parece un tanto complejo poder diferenciar y hacer una tipología sobre el acoso escolar, a pesar de que en la investigación científica predominan los estudios que mencionan y caracterizan al *bullying*. Por ello, prefiero hablar de manifestaciones por las que los estudiantes viven el *bullying* en su escuela.



La forma en la que se manifiesta el acoso escolar es difícilmente separable, pues en todos sus rasgos aparecen aspectos verbales y físicos que son inherentes a su naturaleza. Un ejemplo de ello es la amenaza. Hay estudiantes que confiesan que a diario son amenazados por sus compañeros. Pero explican que lo que les causa daño emocional no es la amenaza en sí, sino que se repite y se repite de modo verbal, físico, o gráfico, y que tiene implicaciones para la comunidad escolar, pero también para los ámbitos social, académico, psicológico y afectivo de los educandos. Por ejemplo. Una joven me cuenta que una compañera le pide su tarea a diario. La primera vez que se la pidió, ella se negó. Por lo que la compañera recurrió a la amenaza: "Si no me la das, nos vemos en el McDonald's a la salida". Así fue como ella accedió a prestarle su tarea. Al día siguiente, cuando la maestra pidió que le entregaran el encargo, la compañera agresora pasó por el pupitre de la niña, le dio un codazo y le dijo: "Aguas con decir algo o ya verás". Cuando fue el turno de que la niña "cumplida" entregara la encomienda, no pudo dejar de voltear a ver a la compañera agresora, y vio cómo sus ojos se agrandaban y le hacía un gesto intimidador con la mano. Así pasaron los días y la niña siempre entregaba la tarea a la agresora cuando ésta se lo pedía, pensando que con ello dejaría de molestarla. Pero no fue así. La agresora, para demostrar que tenía poder sobre ella y hacerla sentir mal, empezó a hacer burlas enfrente del salón sobre la adolescente "cumplida". Aquellas burlas no estaban relacionadas con el ejercicio de la tarea, sino simplemente por causarle un daño más a aquella compañera. El año transcurrió y la joven estudiante terminó siendo agredida no sólo por la compañera "agresora" sino por casi todo el salón. Aguantó insultos, apodos, exclusión del grupo, chismes, rumores y amenazas y nunca comprendió el porqué. Ella había cumplido con la parte del trato: entregar siempre la tarea y hacer lo que la adolescente "agresora" le demandara (Caso 1/NDC21).

En este caso, se podría hablar de un *bullying verbal*, pues todo comenzó por una amenaza de manera hablada. No obstante, en pocos minutos, a lo verbal se le sumó lo cibernético, lo físico y la repercusión social. Así que encasillar este caso de acoso escolar en la tipología de "verbal" dejaría de lado otras acciones agresivas que tuvieron probablemente mayor repercusión psicológica y emocional para la joven "cumplida". Además, si las autoridades educativas reportaran este caso como un acoso escolar "verbal" probablemente no tuvieran el alcance para dimensionar la magnitud del problema, que es lo que generalmente ocurre. En el cuaderno de reportes de los maestros, diariamente se leen notas sobre "agresión verbal" o "agresión física", pero difícilmente éstas se analizan en conjunto, lo que hace que los docentes no registren qué jóvenes

son molestados a diario, pues los reportes son aislados y los hacen distintos profesores. Lo que sí se puede detectar en este cuaderno son los alumnos agresores, pues cada estudiante tiene su propia libreta.

El hostigamiento entre pares es una conducta que repiten los mismos alumnos. Difícilmente un compañero que no ha tenido conductas violentas hacia sus iguales lo comenzará a hacer a mediados del ciclo escolar. Por ello, dado que el *bullying* es ejecutado por los mismos actores, la escala de violencia comienza a subir a través del tiempo. Esto quiere decir que un joven agresor inicia con una agresión que podría ser tomada a la luz de los ojos de los otros, como pequeña, comparada con otras. Pero a medida que el tiempo pasa, las agresiones suelen ir subiendo de nivel, haciendo cada vez más daño al alumno receptor. En general, el *bullying* comienza de manera verbal, puede escalar al plano físico y, finalmente, afecta la esfera social del alumno. En este último nivel es cuando la víctima vive todos los criterios del acoso escolar. En otras palabras, el hostigamiento entre pares es gradual, y depende en buena medida de la reacción que tenga el alumno hostigado y de los límites que éste mismo ponga, para ver la escala a la que puede llegar.

En el caso de la niña amenazada (Caso 1), el hostigamiento comienza de manera verbal, puesto que tal como lo expliqué anteriormente, el agresor busca los perfiles débiles y la forma más fácil de ahondar en la personalidad, es por medio de la palabra. Porque es mediante ella que se deja entrever las acciones que toma, o deja de tomar, la persona agredida.

Posteriormente y sin dejar el plano verbal, el acoso escolar pasa a un nivel físico y simbólico, por medio de empujones, de esconder algo, o de gestos, finalmente, tiene repercusiones en los ámbitos social y psicológico, sin dejar de lado los otros dos.

De esta forma es que tampoco se puede hablar del tipo de intimidación que presenta mayor frecuencia, pues lo que arroja mi investigación es que el acoso escolar es como una escalera en la que sólo el primer escalón está hecho (que es el *bullying verbal*), y a medida que se vayan encontrando los materiales necesarios para seguir construyendo esa escalera y, por tanto, las condiciones necesarias para que éste se desarrolle, es cuando se puede hablar de acoso escolar.

Por ello, la manifestación que con mayor frecuencia los investigadores está relacionada al aspecto verbal, pues generalmente el *bullying* siempre comienza

así. Y, dependiendo de cuáles sean las respuestas y los estímulos que el agresor encuentre, es que irá subiendo de nivel hasta verlo en acciones físicas.

Otro caso en la que podemos ver las manifestaciones del acoso escolar es el de Melani (anteriormente expuesto como caso 2). Ella es una estudiante que cursa el tercer año de la secundaria y refiere que desde que entró a esa secundaria ha sido víctima de acoso escolar y de acoso sexual por parte de sus compañeros. Melani es una niña que llora todos los días, algunas veces por cuestiones que un adulto no consideraría que fueran para llorar, por ello, los maestros la han etiquetado como la niña llorona (como lo relaté anteriormente). Pero Melani me platica que desde que inició el primer año, ella se abrió con sus compañeros y platicó que era becada, que no tenía papá, y que le gustaba mucho la cultura asiática, entre otros relatos. Al paso del tiempo, algunos compañeros comenzaron a hacer burla de que no tenía dinero, de que no tenía padre, y de que era muy soñadora, pues que a ningún joven le gustaba la cultura oriental. Poco a poco, en los comentarios de las clases, siempre se hacía mofa de ella, sin que los profesores hicieran algo al respecto. Los estudiantes pasaban en el recreo y la apodaban la niña china, empujándola o quitándole su lunch. Siempre la hacían llorar por comentarios ofensivos. En varias ocasiones, ella tuvo que pelearse con sus compañeras por defender a su mamá, pues hablaban muy mal de ella. Al pasar a segundo de secundaria las cosas empeoraron. Melani iba con miedo a la escuela, porque invariablemente, todos los días, era víctima de abusos físicos hacia ella o hacia sus pertenencias, y también era insultada por sus pares. Las pocas amigas que tenía la fueron dejando de lado y llegó el día en que se quedó sola en el colegio. Hasta que una vez, un compañero de tercero le dijo que fuera a una esquina, pues quería hablar con ella. Así que entusiasmada pero con un poco de miedo fue ahí. Al llegar, el joven la besó a la fuerza y comenzó a tocarla. Ella intentó quitarse pero él la amenazó y, no conforme con ese día, el muchacho lo hizo múltiples veces durante el año en curso. Cuando Melani pasó a tercero de secundaria el compañero agresor sexual ya no estaba y pudo descansar. Nunca le contó a nadie lo que le pasaba. Ahora, en este nuevo ciclo escolar, sus compañeros de clase siguen con las burlas, los insultos, la ley del hielo, los empujones, la mojada y escondida de sus pertenencias, así como otros abusos, pero ella solo espera que se termine el año para poder irse a la prepa (Caso 2/NDC34).

Tal y como fue el caso 1, el acoso escolar que sufrió Melani comenzó por la vía oral, al ella contar su historia, sus gustos y sus anhelos. Por alguna razón que ella no se explica, lo que aquel día narró en voz alta, se convirtió en su peor error, que le costaría tres años de violencia y que ella tuviera un daño fuerte en los

aspectos psicológico y emocional -principalmente- pues luego de ese periodo Melani es una niña callada, sin amistades duraderas, permanentemente triste y que rara vez confía en alguien.

Para dar fin a este apartado, me parece conveniente pensar al acoso escolar como aquellas conductas agresivas, bruscas y ofensivas, que son repetitivas y frecuentemente impulsivas, efectuadas por un estudiante que se distingue por ser irritante y violento en las esferas de su vida, que de manera intencionada o no, hiere y causa un daño emocional a uno o a varios estudiantes, quienes demuestran tener menor poder en cuanto a aptitudes físicas, académicas, sociales y/o familiares. El estudiante agresor tiene la capacidad para influir de manera negativa en los demás, ya sea por miedo o no, haciéndolos partícipes del acto, y donde sus acciones deterioran el clima escolar. Por su parte, el estudiante víctima se siente injustamente agredido, al no lograr comprender el porqué de la agresión. Asimismo, el adolescente no encuentra ni los medios para hacerle frente, ni el apoyo de los adultos para salir de la situación, por lo que vive los episodios de violencia solo y de manera aislada, lo que conlleva a que se encuentre constantemente a la defensiva y que poco a poco vaya perdiendo el interés por la escuela y por los asuntos propios de su edad.

### **5.2.3. Factores de riesgo asociados al acoso escolar**

Una buena parte de las investigaciones YPAR se centró en comprender cuáles son las causas del acoso escolar y en responder a los porqués de las agresiones, por lo que los estudiantes investigadores dirigieron su atención hacia los compañeros que ellos catalogan como agresivos.

Resulta interesante saber que los alumnos tienen identificados a los compañeros agresores o agresivos, aunque estos últimos no pertenezcan ni al grado ni al grupo en el que ellos se encuentran. A pesar de que en la escuela secundaria hay cerca de seiscientos jóvenes, la mayoría tiene conocimiento sobre aquellos compañeros que agreden de manera repetida a su pares. Por ello, no fue del todo difícil crear estrategias metodológicas que pudieran brindarnos la información que estábamos buscando.

Como primera instancia, en las siguientes líneas describiré las características físicas, familiares, académicas, psicológicas y sociales de los alumnos agresores, en cuanto si son mujer u hombre, pues existen diferencias en cuando a sexo se refiere.

### 5.2.3.1. El alumno que agrede. Características de los varones

#### Perfil de los varones

El joven agresor es descuidado en su aspecto personal; tiene alguna característica física relevante que es inusual, como el peso, la talla o la forma de hablar. Se comunica con muchas groserías.

#### Perfil familiar del hombre agresor

Con respecto a la cuestión familiar, es interesante constatar que todos los alumnos agresores tienen algún tipo de problema familiar: falta de alguno de los padres, o bien, los padres están separados o divorciados. En un caso (Omar) se presentó que no vivía con su madre por problemas anteriores con ella, sino con su tío, y que no sabía quién era su papá. También los agresores provienen de padres muy autoritarios, estrictos y violentos, reciben poca atención por parte de ellos, pasan la mayor parte del tiempo solos en sus casas (EC8\_EU3C; EC6\_EO3C). Esto concuerda con los resultados de Ahmed and Braithwaite, al afirmar que "los intimidadores pueden distinguirse por su entorno familiar. Sus papás son más propensos a un estilo de crianza autoritario" (2004:50).<sup>4</sup> En algunos casos, la familia tiene problemas económicos.

Testimonio 1: lo hace porque se lo hacen a él en su casa, suelta su enojo con los demás, tiene muchos problemas, se siente muy imponente, lo tratan mal en su casa, siente que es mejor que los demás tanto física como psicológicamente, pero en realidad tiene problemas. Para él, todo lo que él siente lo expresa a golpes. Se hace el fuerte (NC12).

Testimonio 2: Es muy agresivo, pues así son las personas cerca de su casa, fuman a cada rato, y lo tratan mal en su casa. Si le dices algo que le ofende se venga (IYE23).

Testimonio 3: Lo hace porque no lo pelan en su casa y porque está a disgusto con su físico (EC8\_EU3C).

Testimonio 4, Uriel, niño que es etiquetado como agresor: Mis papás nunca se casaron pero viven en unión libre. Mi mamá era muy estricta antes. Mi mamá me hacía repetir las cosas cuando las hacía mal, trabaja en un reclusorio, es custodia, es abogada. Mi papá es guardia de seguridad y ha estado en varios reclusorios. Mis papás me pegaban lo normal, lo más fuerte fue con un gancho (EC8\_EU3C).

---

<sup>4</sup> Traducción propia de: *Bullies can be distinguished by their home environments. Their parents are more likely to endorse an authoritarian parenting style.*

## Perfil académico del hombre agresor

Con respecto al desempeño escolar, existen dos perfiles. El primero, que está relacionado con los padres que son autoritarios y violentos, los alumnos tienen buenas calificaciones y los padres se presentan a las firmas de boletas y a los citatorios, pero son indisciplinados, faltan al respeto a los profesores, no siguen indicaciones, retan a la autoridad y frecuentemente tienen reportes por mala conducta. El caso de Uriel denota esta situación.

Testimonio 1, Uriel, niño que es etiquetado como agresor: No me gusta escribir, la escuela me parece monótona, yo llegué aquí en segundo y venía de una escuela privada, donde aprendía mucho más, sé inglés y los demás no lo saben, y molesto a mis compañeros por aburrimiento, inconscientemente cuando estoy aburrido pues lo molesto, porque no tengo que esforzarme para sacar buenas calificaciones (EC8\_EU3C).

El alumno continúa con la actitud de no trabajar, se quiere sentar donde a él se le antoja y no obedece ninguna indicación. Se manda citatorio (Archivofotográfico\_junio\_maestroSen).

Se le reporta al alumno por falta de respeto al profesor, se le indica que tenga buen comportamiento el cual no lo tiene casi todo el tiempo además se pone a gritar: "a mí no me hace nada y suspéndame" en forma irónicamente (Archivofotográfico\_marzo\_maestrofirma).

El alumno llegó 10 minutos tarde a clase, al preguntarle el motivo, contestó que solo porque quería. Interrumpe la clase con comentarios negativos en tono de burla. Se le entrega citatorio (Archivofotográfico\_junio\_Maestra Gladys).

El segundo perfil que está relacionado con la ausencia de alguno de los padres o al divorcio o separación de éstos, contrario al primer perfil, estos estudiantes tienen bajas calificaciones, van reprobando el año, los padres no se presentan a los citatorios ni a la firma de boletas, esto conlleva un problema mayor para el recinto escolar, pues al no poder hablar con los padres, la escuela presiona y condiciona al alumno. De igual forma, estos jóvenes son indisciplinados, no traen completo el uniforme o el material escolar, y retan y enfrentan a la autoridad.

Testimonio 1: Había antes un niño llamado Miguel que molestaba mucho pero lo cambiaron de escuela porque reprobó todo y además era un niño problema (NC12).

También este perfil concuerda con Omar, y el cuaderno de reportes así lo demuestra:

El alumno no anotó un dictado que se dio en clase porque no trae cuaderno. Hace ruido constantemente para interrumpir, le dio una nalgada a su compañero Antonio. (Archivofotográfico\_noviembre\_MaestraGladys).

El alumno aventó un avión de papel a su compañera. No trae el material completo de taller. Juega en el salón, no respeta las indicaciones. (Archivofotográfico\_enero\_Maestra Gladys).

Se envía citatorio nuevamente al alumno. Se llamó por teléfono para informar que tiene citatorios pendientes, comenta el tío que no puede asistir la señora por trabajo, le informo que el alumno tiene otro reporte, el cual se amplía sus suspensión a cinco días y deben presentarse para firmar el reporte de enterado (Archivofotográfico).

### **Perfil psicológico del hombre agresor**

El alumno no sabe expresar sus sentimientos. Demuestra mucha agresividad. Muestran poca confianza en los demás. Casi no habla con nadie de sus problemas, rara vez cuando tienen un amigo que se vuelve el confidente, pero dado que son catalogados como problemáticos, ningún profesor se les acerca, o les abren las puertas para hablar con ellos. Esto se presentó en todos los alumnos que fueron catalogados como agresores por sus propios compañeros. Al respecto, el testimonio de Omar muestra esta situación:

Quando tengo un problema no acudo con nadie, pues no tengo la confianza para platicarles, solo a una compañera le platico, ella me da fuerzas para hacer el bien y no para hacer mal a mi propia persona EC6\_EO3C.

Es interesante ver que todos los alumnos catalogados como agresores afirmaron que cuando tienen algún problema familiar no acuden con ningún adulto en la escuela. Tiende a sentirse superior a los demás. "Camina como muy alzado, los más débiles le tienen miedo, luego luego se ve que es brabucón. (Equipo de 2F, YPAR). Además, estos jóvenes tienden a decir lo contrario de lo que se sabe, esto es, engañan, fingen e inventan situaciones, con tal de no ser reportados: "Es un niño muy mentiroso, siempre cambia la historia, no acepta lo que hizo" (IYE22). Esto lo constaté en una de las sesiones YPAR. Al respecto, en una clase en el audiovisual, salí a hablar con una profesora, cuando volví al salón, noté que había un chicle pegado en mi computadora. Al preguntar a los alumnos quién había puesto la goma de mascar, todos se quedaron callados. Así que llamé al prefecto para remediar la situación. Cuando llegó el profesor, todos los alumnos voltearon a ver al compañero agresor, a lo que él cambió la historia y nunca reconoció el hecho.

## **Perfil social dentro de la escuela del hombre agresor**

En lo que se refiere a la convivencia entre pares, el alumno agresor tiene problemas con la relación hacia los demás, no tienen amigos, son solitarios, le cuesta trabajo acercarse a sus compañeros y, cuando lo hace, suele separarse justamente porque molesta a su propia "bolita". Al respecto, el auto testimonio de Uriel, un adolescente al que abiertamente adultos y NNA lo han catalogado como "agresor", opina:

Toda la primaria nunca tuve amigos, siempre me la pasaba solo, nadie me invitaba a nada, y cuando llegué a sexto de primaria me analicé. De ahí cambié de escuela a una privada y fue lo mismo, nadie me hablaba y todos los recreos me la pasaba solito. En esta escuela he hecho unos pocos amigos, pero me dejan de hablar porque dicen que los molesto (EC8\_EU3C).

Otro informe del grupo YPAR 22, señala: "Sus amigos no le hacen caso, a veces golpea a los demás, molesta mucho, empieza a decir de cosas, a insultar y a burlarse, por eso luego luego se queda sin amigos" (IYE22).

### **5.2.3.2. La alumna que agrede. Características de los mujeres**

Al tener menos casos reportados de mujeres agresoras resulta un tanto complicado poder encontrar similitudes en el perfil de las estudiantes del sexo femenino. Sin embargo, es interesante comprobar que, en contraste con los hombres, estas estudiantes hacen *bullying* a sus pares del mismo sexo, es decir, el acoso escolar se da de mujer a mujer, contrario a los hombres, en el que es indistinto el género. Sobre la situación familiar que viven las mujeres agresoras, encontramos casos dispares. Por un lado, algunas alumnas tienen madres autoritarias, que están presentes en sus vidas y más en la esfera escolar. Dos de ellas eran vocales del salón de clases. Por el otro lado, también se hallaron casos en el que las alumnas no tienen buena relación con sus progenitoras y pasan mucho tiempo solas en su casa. Al respecto, el equipo 15 YPAR, subraya:

Siempre comenta que tiene problemas económicos y familiares, que se lleva muy mal con su familia. Su mamá, su hermana y ella se llevan muy mal con su papá, pero la mamá trabaja todo el día así que casi no la pela (IYE15).

De igual forma, son estudiantes agresivas en casi todos los ámbitos de la escuela. Hablan con groserías, amenazan y permanentemente demuestran actitudes violentas para sus compañeras. El reporte del equipo 15 YPAR lo señala:



*Agrede físicamente y verbalmente a las compañeras que son débiles (...). se siente superior a los demás, hace cualquier cosa por llamar la atención de todos. En el receso está con sus amigas, Mariana y Ashley. Se la pasan paseando todo el patio y toman fotos de las personas distraídas y se las enseña a Ashley y Mariana y se ríen. En especial, molesta a una compañera que se llama Aline. La humilla física y verbalmente, con insultos, haciéndola de menos, burlándose de ella. La empuja constantemente y hace que se tropiece, y le dice: "Ay disculpa, para la otra fíjate por donde pasas". (IYE15).*

#### 5.2.4. Consecuencias del acoso escolar

Tanto las investigaciones YPAR como las entrevistas a los alumnos identificados como receptores de acoso escolar muestran los efectos a nivel individual y colectivo que esta problemática conlleva para ellos.

*Para el individuo que agrede:* El acoso escolar hace que la persona que arremete contra alguien se catalogue a sí misma como violenta, por lo que lejos de enmendar esta situación por medio de otras formas no violentas, hace que el carácter del agresor se torne aún más violento. Además, los alumnos agresores son frecuentemente expulsados, por lo que van de una escuela a otra y, por consiguiente, no forman lazos fuertes de amistad. Son rechazados por sus compañeros y por los propios maestros. Son solitarios, con baja autoestima, sienten que no son queridos por los demás, se sienten rechazados.

*Para el individuo que observa y vive el bullying a diario:* Como lo he señalado, los alumnos aprenden a callar, a no denunciar y a pasar por alto la violencia. Sienten miedo de ser agredidos, perciben la violencia como algo cotidiano y como algo intrínseco al hecho de ir a la escuela. Dejan de ser empáticos hacia los demás.

*Para el individuo agredido:* El *bullying* conlleva a la baja autoestima, a la depresión, a la inseguridad, al desinterés por uno mismo, a la falta de proyectos futuros, a la disminución en el desempeño académico, al ausentismo escolar, y a la desconfianza hacia las personas que les rodean. El relato de Jimena vislumbra estas consecuencias.

A veces me dan ganas de salirme de mi casa y mis compañeras dicen que la solución es cortarse pero yo les digo que están locas, que yo nunca me haría eso (...). No quiero hablar con nadie, no quería venir hoy a la escuela, mis compañeros se la pasan molestándome, un niño me dijo: ahhh Jimena, eres una basura, no sé porque te apuntaron en mi equipo, eres pésima en educación física (...). No creo entrar a la prepa

porque mi papá dice que no me van a aceptar, así que no sé que vaya a hacer después de aquí. (...) Yo creo que nada, no sirvo para nada EC10\_EJ1\_VB.

Al igual que en el caso de los agresores, los alumnos tienen plenamente identificados a los compañeros que padecen *bullying*. Un aspecto importante a resaltar es que en el caso de los estudiantes hostigados por sus demás compañeros, no existe diferencia significativa en cuanto al sexo de éstos, en otras palabras, los perfiles de los estudiantes víctimas de acoso escolar son iguales para un hombre o una mujer.

En cuanto al aspecto físico, las víctimas son descuidadas en su apariencia, y presentan algún problema corporal como utilizar lentes o ser visco, tener un defecto en los pies o piernas, tener sobrepeso, ser muy chaparro, tener dificultad para escribir o leer, además de ser poco hábiles para los deportes.

Se alejan, se vuelven antisociales, por su color, por su cuestión económica, si dices cosas en la clase que no tienen que ver con el tema los molestan (NC11).

Los informes de los equipos 16 y 20 YPAR ayudan a aclarar el perfil del alumno agredido. El primero se refiere a un hombre, mientras que el segundo a una mujer.

Es chaparrito, usa siempre la misma sudadera, delgado, morenito y siempre tiene la mirada baja. Camina encorvado. Tiene una forma "muy particular" de hablar. No es muy agraciado. No tiene mucho cuidado en su higiene personal. Llega solo a la escuela, vive con su mamá y no tiene papá. Lo molestan mucho en el recreo, aunque no se la pasa solo pues siempre está con los mismos niños, pero ellos mismos son los que lo molestan. Lo empujan o se ríen de él. No come en el receso porque nunca trae lunch. En el salón de clases todos los compañeros se burlan de su tono y forma de hablar. Es muy aguda. No destaca mucho en el salón pues va reprobando todas las materias. (IYE16).

Es una niña que va en segundo, tiene un andar un poco presumido, mide 1.50, y usa lentes. Sus papás están separados, vive con su mamá y su abuelo. El abuelo la consiente mucho, no tiene hermanos. Su mamá es una señora que se involucra mucho en la escuela, tal vez demasiado. Es vocal del salón. Se ve que tiene un carácter muy fuerte, lo contrario a su hija. Durante el recreo se la pasa con su única amiga hasta el fondo del patio, nunca están en el patio principal. Siempre llega tarde al salón de clases, cuando termina el recreo se queda ahí, al fondo del patio, y llega 3 o 4 minutos después de que empieza la clase. Baja constantemente a los baños, incluso algunos profesores ya no le permiten la bajada en su clase. Los compañeros la molestan por su cabello, pues a veces lo tiene demasiado esponjado. Y la molestan por la forma de ser de su nariz, está gordita. El profesor de español la molesta mucho, pero bueno, también a todo el grupo (IYE20).

Con respecto a su desempeño escolar, al contrario de los agresores, las víctimas tienen un alto rendimiento académico, (salvo aquellos alumnos que presentan problemas para aprender, leer o alguna discapacidad), se esfuerzan por tener buenas calificaciones, tienen buena conducta y no generan disturbios dentro del salón de clase, lo que ocasiona que los maestros no pongan mucha atención a ellos, pues pasan desapercibidos.

#### **5.2.4.1. El alumno agredido. Características.**

##### **Perfil social dentro de la escuela del alumno agredido**

Estos alumnos tienen problemas con el trato hacia los demás, no expresan sus emociones, son callados, tímidos, lloran constantemente, caminan haciendo el menor ruido para que de esta forma nadie los mire (EC7\_EL3C; NC12). No acuden a orientación ni al departamento psicológico para expresar su malestar. Los reportes YPAR exponen esta problemática:

Son solitarios: el niño se la pasa solo en el recreo, y mientras come su lunch, sólo mira cómo juegan los demás (YPAR, 2F).

Llora frecuentemente, son tímidos, no hablan con nadie (Laura).

Yo creo que Jimena tiene problemas psicológicos graves. El año pasado nos acusó porque no le hablábamos y nos fue muy mal, entonces todo el grupo se enojó con ella y le dejó de hablar. También hace dibujos que incomodan, dibuja cosas horribles, yo tuve un accidente en segundo, me pegó un vagón del metro y falté como 3 meses, y mis compañeros me contaron que Jimena me dibujó muriéndome en el metro. Se supone que se disculpó con ellos pero conmigo nunca. (Uriel).

Nadie del salón me habla porque la nueva niña dice que me enoja mucho y yo le digo que yo soy así, y ella me dice que cambie pero yo le digo que no me importa que nadie me hable EC11\_EJ2\_VB.

##### **Perfil familiar del alumno agredido**

En lo que se refiere a su vida familiar, las víctimas pueden sufrir violencia familiar, ya sea por el padre, la madre o los propios hermanos; son poco atendidas; son humilladas constantemente. Al respecto, el testimonio de Jimena lo constata:

Vivo con mis dos papás, son muy regañones. Somos 6 hermanos. Mi papá me pega, bueno los dos. Tengo un hermano mayor que va en la prepa. No quiero hablar con nadie. Mis papás me pegan porque dicen que hago las cosas mal, pero ya las intento hacer bien. Mi mamá me grita y dice que le contesto mucho, pero es que son muchas cosas. A mis hermanos mis papás los tratan bien, pero ellos me tratan muy mal a mí,

dicen que soy fea, que nadie me quiere. Mi papá me dice niña sufrida, dice que cada vez que lloro son lágrimas de cocodrilo y no es cierto. Mi papá es muy malo conmigo a veces. Me pega con un cable enrollado, nunca me ha pedido perdón, dice que me lo merezco. A mis hermanos no les pegan, sólo cuando se pasan pero a mí sí. Dicen que me pegan porque soy la más grande y porque tengo 15 años y yo les digo que como tengo 15 años ya no me deberían pegar (...). Me regreso sola, tengo que calentar la comida y hacer lo que mi mamá me pide. A mis hermanos no los tratan mal. Mi otra hermana tiene 8 años. Me dicen muchas cosas feas, que soy una niña sufrida, mi mamá me pega con el cable de la plancha, y otra vez con un gancho, la otra vez me dejó marcada la cara y me preguntaron que qué me había pasado y les dije que nada, que había chocado con un poste (...). Llegué ayer a las 7pm, y mi mamá me dijo que lavara la ropa y los trastes, doblé las calcetas de todos y me apuré a mi tarea, me dormí a las 12. (EC10\_EJ1\_VB; EC11\_EJ2\_VB).

La violencia que viven en sus casas hace que estos jóvenes presenten baja autoestima y no confíen en ninguna persona para hablar de sus problemas. El caso de Jimena confirma esta afirmación:

*Cecilia: ¿Con quién platicas cuando te pasa algo alegre, o algo triste?*

Jimena: Con nadie.

*Cecilia: ¿Pero por qué no hablas con alguien, no tienes un maestro que te caiga bien?*

Jimena: Los que me caen bien cuentan todo.

*Cecilia: ¿De las maestras que tienes aquí en quién confías más?*

Jimena: En ninguna.

*Cecilia: ¿Pero con quién te sientes tranquila para platicar?*

Jimena: Con ninguna.

*Cecilia: ¿Quién te cae bien de las maestras?*

Jimena: Ninguna.

*Cecilia: ¿Y de amigas o de compañeros?*

Jimena: Era Valeria pero me dejó de hablar.

*Cecilia: ¿Con el profesor de educación física, con él, no te llevas?*

Jimena: Sí, pero no.

*Cecilia: ¿Ya no quieres hablar conmigo?*

Jimena: No tengo en quien confiar. (EC11\_EJ2\_VB).

Además, provienen de familias de escasos recursos, por lo que al mostrar buenas calificaciones, las autoridades educativas les otorgan una beca económica, lo que reproduce mayor violencia por parte de los compañeros, pues los consideran carentes de recursos. El testimonio de Melani lo corrobora:

Hubo una vez que una compañera habló mal de mi mamá, y dijo que mi mamá era una pobre, porque se enteraron que a mí me habían dado una beca porque yo era muy

buen estudiante en primaria, y entonces Mónica me decía que seguro de ahí me mantenía todo el año porque yo era bien pobre, y yo le dije a Mónica bueno está bien ya no digas nada, y ya nunca le respondí pero siempre siguió (EC12\_EM1\_VB).

El segundo tema conveniente a señalar es la falta de apoyo que reciben las víctimas por parte de sus compañeros y maestros. Como subrayé anteriormente, en general, tanto maestros, como directivos y alumnos saben quiénes son los estudiantes que sufren *bullying*. Empero, se vislumbra una constante por parte de los adultos de menospreciar los problemas de las víctimas y de justificar las agresiones que sufren al culpar a cuestiones externas al colegio, como a la situación familiar o económica que vive el alumno, como fue el caso de Melani Valentina expuesto anteriormente. No obstante, la víctima se siente sola y abandonada por sus compañeros, maestros y personal directivo, y es en este punto cuando el cuarto criterio del acoso escolar, cuando las víctimas se sienten agredidas por todo su entorno. Al respecto, dos testimonios dan cuenta de esta situación:

Nunca ha habido nadie que me defiendan, cuando hablo nunca me creen, y creen que son chismes. En primero a mí me cambiaron de salón, porque yo entré y como yo no sabía nada, pues me empezaron a decir de cosas, y fue por eso que me cambiaron al A. Cuando yo entré al A, me hicieron lo mismo todo el año. Cuando pasé a segundo, hubo un compañero que me hizo *bullying* pero más bien me hizo violencia sexual, porque siempre me tocaba mis partes íntimas, y me sobornaba de que si yo no le daba un beso me iba a echar a su hermana encima, y pues nunca le hice caso. Y entonces hubo una vez, que cuando tuve mi primer novio en secundaria, todos me criticaban y decían de cosas, y entonces yo ya estaba harta y le dije a mi asesor pero el asesor no hizo nada, simplemente me dijo que ya no nos habláramos y yo le dije bueno está bien (EC12\_EM1\_VB).

Toda la familia que tengo cuenta las cosas, y mis papás me pegan más si saben que yo cuento las cosas. Que qué chingados tengo que andar diciendo las cosas en la escuela, mis compañeros no lo comprenden, son unos hipócritas porque en segundo les decía mis cosas y luego las usaban en mí contra, se burlaban de mí, me gustaría cambiarme de escuela pero ya es el último año y me tengo que aguantar, pero todos me molestan (EC10\_EJ1\_VB).

Sin embargo, aunque las víctimas se sienten solas, hay casos de jóvenes que intentan ayudar, como el testimonio de Laura, que habla sobre Jimena:

Sí, soy su amiga, nos distanciamos mucho, hace como un mes que ya no. Pero mi mamá me dice que vuelva a ser su amiga porque dice que es muy buena persona, así que ya le voy a hablar. Uriel se la pasa molestándola, y ya le dije que la deje en paz, pero no hace caso. Ella es muy tímida, no habla con nadie y llora mucho. Alguna vez me dijo que su papá le pegaba (EC7\_EL3C).

Por último, es importante resaltar que las víctimas tienen los mismos anhelos que cualquier estudiante adolescente de su edad. Al respecto, en varias conversaciones tanto con Melani como con Jimena, al platicar sobre sus preocupaciones y sueños, las dos comentaban que lo que más deseaban era tener novio, alguien con quien darse su primer beso (en el caso de Jimena), que querían tener una cita en el día de San Valentín, y que les gustaría mucho poder ir al cine y a comprarse un vestido con sus amigas para ir a algún baile. Y, en realidad, a estas jóvenes les pesaba más no vivir estas experiencias que el hecho de ser maltratadas por sus pares o en sus casas, ellas, como es lo propio a su edad, sólo querían vivir lo que les tocaba en sus etapas. Por lo tanto, también el *bullying* afecta el desarrollo propio de la edad de las víctimas y no les permite vivir los diversos momentos que todo adolescente desea y debe.

Para finalizar con este apartado, me parece importante señalar que los resultados hallados en este capítulo muestran que la incidencia del *bullying* sigue siendo alta en el recinto escolar, y que esta problemática conlleva a consecuencias que permean en la víctima durante mucho tiempo. El acoso escolar no se trata de solo un golpe, o de un mal trato, sino que es una acción violenta que se manifiesta día con día, a la que se le van sumando una serie de elementos simbólicos, físicos, verbales y gráficos, que no solamente vuelven vulnerable a la víctima, sino que transgreden las esferas sociales, psicológicas y afectivas de aquellos estudiantes que lo padecen, que lo ejercen y que lo observan.

El *bullying* es algo serio, tanto por lo que implica para el agresor como para los efectos que tiene en la víctima. Es una agresión que no tiene un trasfondo, que no se produce como causa de algo anterior, y que no tiene límites ni tiempos. El estudiante agredido nunca sabe cuándo sucederá pues no proviene de una acción que éste mismo haya hecho, sino que es un tanto "al azar". Esto conlleva a que la víctima se mantenga continuamente en estado de alerta, alterando así toda su esfera personal. En cuanto a la esfera familiar, tanto las víctimas como los agresores provienen de hogares conflictivos y algunos presentaron abusos por parte de alguno de sus progenitores.

Una vez expuesta la dinámica del acoso escolar a partir de las voces de los estudiantes, en el siguiente apartado, realizo un análisis de la problemática del *bullying* desde la visión de los docentes.

### 5.3. Repensando el acoso escolar desde la voz de los docentes

Al encontrar que varios alumnos señalaron como causa del acoso escolar a la forma de actuar y al comportamiento por parte de los profesores, y dado que algunos equipos YPAR quisieron centrar su investigación en saber porqué los docentes tampoco se pronuncian sobre el *bullying* que ellos ven a diario en la escuela, decidí que resultaría importante y relevante escuchar la voz de los educadores sobre este tema y contrastarla con la de los estudiantes.

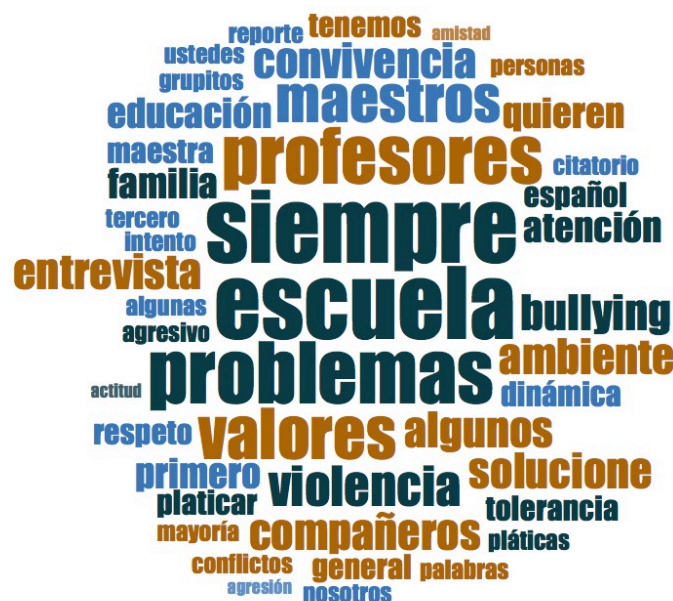
Asimismo, es cautivador cotejar los discursos y respuestas de los maestros, cuando fueron entrevistados por mí, que cuando fueron interrogados por los alumnos, pues encontramos visiones contrariadas, discursos que se enfrentan y que son opuestos en los temas antes mencionados. Esto pudiera estar relacionado más con un tema de confianza sobre la persona que los cuestionaba, es decir, con el encuestador, que con la realidad del problema. En otras palabras, los mismos profesores tuvieron discursos opuestos cuando fueron entrevistados por los alumnos que cuando fueron interpelados por mí. Los resultados que yo obtuve distan mucho de las conclusiones a las que llegamos con los equipos YPAR. Esto debido principalmente a que los profesores suavizaron su discurso conmigo hasta el hecho de negar que existiera acoso escolar en la escuela, lo que conlleva a pensar que cuando los docentes son interrogados por personas ajenas a la institución educativa son mayormente oficialistas, y lo que buscan es dar una imagen distinta a lo que realmente ocurre en el día a día. En mis primeras entrevistas, respuestas como: "En esta escuela no hay acoso escolar"(EC6\_ME); o "Aquí los chicos se saben comportan y no se pelean"(EC2\_MP), fueron expresiones comunes.

No obstante, gracias a las entrevistas de los equipos YPAR y al acceso al cuaderno de reportes que los profesores hacen sobre los alumnos, pude corroborar las voces de los adolescentes y observar que a diario hay intimidaciones entre pares. Esto, como se verá en el apartado sobre los beneficios de la PE y de YPAR, confirma que si los estudiantes no hubieran desempeñado el papel de coinvestigadores, difícilmente yo hubiera tenido los testimonios de los maestros con respecto al acoso escolar que presentaré a continuación.

El siguiente análisis muestra los tres temas principales que derivaron tanto de mi experiencia (a través de entrevistas a profundidad con los docentes) como de la de los proyectos YPAR cuyas investigaciones se centraron en los profesores. El

esquema número 5.1, expone las principales preocupaciones de los docentes en términos de convivencia escolar.

Esquema 5.1. Preocupaciones de los docentes



Fuente: Elaboración propia.

Los tres temas son:

1. Percepción de los docentes sobre la convivencia estudiantil.
2. Percepción de los docentes sobre el acoso escolar.
3. Percepción de los docentes sobre sus colegas.

### 5.3.1. La voz de los profesores sobre la convivencia entre alumnos

Resulta interesante observar que los profesores tienen claro las diferencias que existen entre los diversos tipos de violencia que se generan al interior de la escuela, a saber: conflicto escolar, indisciplina o problemas de conducta y acoso escolar. Sobre la convivencia escolar, el cien por ciento de los profesores coincide en que si bien hay diversas formas de convivencia entre los alumnos, la que más predomina es la violenta. Algunos maestros comentan que los alumnos no son tolerantes entre ellos (YPARE1PR), que quieren imponer su forma de pensar aunque sepan que no tienen la razón, por cualquier situación discuten y



se meten en conflictos, por lo que en su mayoría coinciden en que el ambiente es difícil (YPARE3PI, YPARE2PK, YPARE1PR, YPARE4PM, EC1\_MI, EC8\_DEPORTES) y que los jóvenes se llevan de manera muy pesada, por medio de burlas y ofensas, especialmente (YPARE4PM). El testimonio del maestro Raúl, engloba este pensar:

Los muchachos se dejan llevar por la intolerancia y la falta de valores, además, en esta edad, es más fácil que tú respondas con una agresión a que tú razones las cosas y veas porqué algo es bueno y porqué no, en general, en esta edad, los adolescentes se guían más por el instinto, me pegaste, yo te pego. No tenemos la cultura de reportar una agresión, es más fácil responder como por venganza, regularmente así lo hacen, así se manejan en la mayoría de los casos (YPARE7PR).

Además, otros docentes piensan que el lenguaje les afecta mucho, pues refieren que los alumnos se expresan con múltiples groserías tanto de ellos como de los demás, especialmente, los hombres hablan muy mal de las niñas, se refieren constantemente al sexo de una manera vulgar, cuentan sus intimidades de forma deplorable y sarcástica. Karla, maestra de español de tercero de secundaria, comenta:

Existen grupitos populares en la escuela, que se encubren entre ellos, son famosos por que son divertidos, porque son los que han vivido más cosas, se jactan de tomar mucho, de fumar, y de las muchas cosas que hacen con sus novias o novios. Hablan con muchas groserías -incluso las niñas-, y como se sienten tan seguros, se la pasan intimidando al salón (EC6\_ME).

El libro de reportes de conducta también muestra esta situación:

El alumno ponchó la pelota sobre la que estaba recargado su compañero Iván. No trabajó en clase, utiliza groserías al hablar (Archivofotográfico\_marzo\_Maestra Gladys).

El alumno ofendió verbalmente a uno de sus compañeros (Archivofotográfico\_marzo\_Maestra Brenda).

El alumno se la pasa jugando en clase y gritando groserías, lanza papeles con una liga y molesta a sus compañeros (Archivofotográfico\_febrero\_matemáticas).

Existen ciertas conductas que se repiten entre los jóvenes, por ejemplo, frecuentemente, durante el receso, los alumnos le quitan la comida a otros, se pegan con los balones, exigen dinero de los más pequeños y se enfrentan grupos de alumnos:

Aquí en la escuela cada año vienen los jóvenes que han sido reclutados por el Club América. Vienen de todas partes del país. Son niños que son muy buenos futbolistas y que viven en las instalaciones del Club, por lo que viven solos y conviven con hombres

más grandes a su edad. Este grupo de 10 a 15 estudiantes casi siempre es prepotente, amedrentan a los de primero y los amenazan. Así que siempre estamos atentos a ellos e intentamos hacer caso a tiempo para que no haya repercusiones o problemas más serios (EC8\_DEPORTES). Marcos, profesor de Educación Física, de los tres grados.

Un reporte en el cuaderno de conductas deja ver esta situación:

Reporta el alumno que el día de hoy durante el receso le aventó un pedazo de jamón y también se lo escope en su pierna y le bajó dos veces el pants. Se manda citatorio (Archivofotográfico\_enero\_prefecto).

Otra forma de violencia que se repite constantemente se da dentro del salón de clases, cuando los compañeros se burlan de las participaciones de los demás, se enojan si unos traen la tarea o el trabajo que se pidió, y se acusan por no entrar a las clases: " Son poco empáticos con los demás, compiten entre ellos, no saben trabajar en equipo, son altamente individualistas", (EC9\_ME), dice Sonia, maestra de español de tercero de secundaria.

Otra de las formas de violencia se da entre los profesores y los alumnos. Algunos docentes opinan que, en su mayoría, los jóvenes con problemas de disciplina les faltan constantemente al respeto, no acatan reglas ni son disciplinados. Al respecto, el testimonio de Gaby, la maestra de inglés de primero y segundo de secundaria, deja entrever esta situación:

Hay diversas faltas de respeto hacia los profesores, una vez, un niño llamado Sebastián no atendía a nada de la clase. Siempre llegaba tarde. Pasaron los meses y el niño siempre estaba con los audífonos y con el celular en la mano. Era muy grosero y comenzó a jalar a otros. Aunque le llamara la atención no respondía. Cuando le enviaba citatorios se los metía en la boca y se los comía. No recuerdo una sola vez en la que los padres de familia hayan venido a la escuela. Finalmente, un día metió una botella con alcohol y el profesor de matemáticas se dio cuenta, la directora expulsó al niño. Ya no supe qué pasó (EC1\_MI).

Otros ejemplos de esta situación:

El alumno sacó un emparedado de la mochila de su compañera Gabriela y comenzó a comerlo. Interrumpe la clase, llega tarde. No respeta las indicaciones dadas ni a la profesora mientras imparte la clase. Se envía citatorio (Archivofotográfico\_noviembre\_Maestra Gladys).

El alumno no trabaja en clase, no sigue indicaciones y genera indisciplina. Se manda citatorio (Archivofotográfico\_noviembre\_Maestra Palma).

Además, para algunos docentes, los estudiantes tienden a copiar las malas acciones de los compañeros o a quedarse callados cuando las notan:

Hay diferentes maneras de convivir entre ellos, muchos se rigen por principios y valores que traen de casa y lo demuestran mucho aquí, pero también pasa que desafortunadamente muchos de ellos se dejan llevar por malas influencias dentro de la escuela, y siempre he pensado que las malas actitudes siempre se contagian, y los perjudican, están en una edad en la que actúan más por instinto que por razonamiento, no razonan mucho las cosas que hacen, hasta después que ya las cometen, ya ven que han consecuencias (YPARE2PK).

Para otros maestros, en la adolescencia los alumnos actúan más por instinto que por razonamiento, y actúan en mayor medida por impulso. Así pues, los alumnos se dan cuenta de sus acciones una vez que ven las consecuencias de sus actos. Al respecto, algunos profesores piensan que las relaciones de los alumnos están basadas en el "ojo por ojo", pues ante una agresión reaccionan con otra: "Me pegas, yo te pego; me aventaste el balón, yo te lo aviento; te metiste con mi novia, yo lo hago con la tuya". Un ejemplo de ello es lo siguiente:

El alumno empujó en las escaleras a su compañero Gerardo de segundo, y a consecuencia comenzaron a pelear (Archivofotográfico\_septiembre\_Maestra Gladys). La mamá del alumno Gerardo se presenta en la escuela y reporta que el alumno Omar le pegó a su hijo en las escaleras, la maestra Gladys observó la agresión y la señora pide se le aplique Marco para la Convivencia. Se envía citatorio (Archivofotográfico\_septiembre\_prefectosegundo).

### **5.3.2. La voz de los profesores sobre el *bullying***

Para algunos profesores, cada año hay casos de acoso escolar, debido principalmente a la falta de respeto en las diferencias económicas, étnicas, sociales y culturales que hay entre ellos. Afirman que los estudiantes son poco empáticos con sus demás compañeros, especialmente con aquellos que tienen alguna deficiencia física o académica, o con aquellos cuyas familias no tienen una buena solvencia económica o también con aquellos chicos que tienen problemas en casa. Sobre estos últimos, un grupo de profesores piensa que los alumnos detectan rápidamente quiénes tienen hogares violentos y, en consecuencia, son fácilmente agredidos. Arguyen que un alumno que presenta problemas de conducta en primer año seguirá así hasta el último, al igual que un menor de edad que es frecuentemente molestado por los demás, seguirá siendo así hasta que finalice la secundaria. Esto es fácilmente constatable en el cuaderno de reportes de cada alumno pues, al observarlo, se puede ver cómo, desde primero hasta tercero de secundaria, los alumnos identificados como agresores tienden a tener más de diez reportes al mes (Archivofotográfico).

De igual forma, ciertos docentes opinan que los padres de aquellos estudiantes que presentan problemas de disciplina hacia los profesores o hacia sus propios compañeros generalmente no se presentan a las citas ni a la firma de boletas, al igual que aquellos padres cuyos hijos son molestados. De ambos lados, los estudiantes no tienen el respaldo de sus progenitores. Sobre esto, el testimonio de José, docente de la clase de Formación Cívica y Ética, narra su experiencia de 10 años:

La mayoría de nuestros niños pasan la tarde solos. Algunos se quedan con los abuelos o los tíos, pero son pocos. Esto dificulta el aprendizaje porque no hacen sus tareas, no tienen mucho apoyo. Yo he visto que los niños que tienen problemas con las calificaciones son los que están más solos. Son los niños que cuando les mandamos citatorio los padres no vienen. Y esos son los niños que tienen más problemas. Hay sus excepciones. Hay niños que cumplen con todo, pero en general los padres de familia están bastante alejados de sus hijos y no les ponen atención (EC10\_MFCYE).

De igual forma, en múltiples ocasiones, los reportes muestran esta situación:

Se envía citatorio nuevamente al alumno. Se llamó por teléfono para informar que tiene citatorios pendientes, comenta el tío que no puede asistir la señora por trabajo, le informo que el alumno tiene otro reporte, el cual se amplía sus suspensión a cinco días y deben presentarse para firmar el reporte de enterado (Archivofotográfico).

Desde el día 10 del mes le indica la directora que se cortara el cabello hasta el día de hoy (17) no ha cumplido, se llama a casa pero no contestan. Se envía citatorio (Archivofotográfico\_enero\_prefecto).

Además, según parte de la voz de los docentes, el segundo grado de secundaria es donde se registran más casos de acoso escolar, pues en el primer año los alumnos no se conocen bien entre ellos, y en tercer año empiezan a madurar y su atención gira hacia el ingreso a la preparatoria. En segundo, claman un grupo de maestros, los alumnos se ofenden y se dicen groserías de manera constante. Es en este año cuando se hacen más cambios de salón a los jóvenes problemáticos. También es aquí cuando se hacen la mayor parte de los "grupitos problema", quienes constantemente intimidan al salón. Además de varios testimonios, el del profesor Raúl, lo constata:

En general hay un ambiente de tolerancia aunque no de amistad, sobre todo en tercero, los alumnos se respetan y creo que tiene que ver con la madurez y con que los alumnos ya quieren irse a la prepa. En primero no tanto, todavía tienen conflicto con entender lo que tienen permitido y lo que no y en segundo, es donde hay más problemas, se ofenden mucho y molestan a los demás, por eso hay tanto cambio de salón (YPARE5PR).

Algunos profesores justifican el acoso escolar al afirmar que ocurre "como en todas las escuelas del país" y "porque no se puede vigilar a cada uno de los alumnos" (YPARE7PR). Y creen que es complicado de solucionar porque los alumnos agredidos no denuncian y, cuando se presencia un caso, los compañeros tienden a afirmar que "así se llevan" (YPARE1PR).

De igual forma, hay otros maestros que opinan que su figura ha ido decayendo en los últimos años, lo que dificulta la enseñanza y el que puedan trabajar a favor de la sana convivencia escolar. Piensan que ni los padres de familia ni los alumnos tienen claro que son una autoridad y que deben ser respetados. De igual forma, algunos se quejan de que los lineamientos de la SEP dificultan el actuar del maestro, pues los alumnos saben que pueden hacer lo que quieran y no habrá consecuencias. La voz del profesor Marcos plantea esta situación:

No hay educación desde casa, no tienen valores, los lineamientos de la SEP les permiten hacer y deshacer y ustedes están protegidos tienen todos los derechos pueden hacer lo que quieran y no se les puede hacer nada. No nos respetan como maestros, ya ni a nosotros nos escuchan. (...) Uno no puede hacer nada o no puede interferir porque le perjudicaría a uno (YPARE4PM).

No obstante, existen profesores que señalan que su escuela es de las pocas que sí suspende y expulsa a los alumnos y que esto sí genera un poco de temor entre ellos. Al respecto, el testimonio de la maestra Karla, de tercer grado de español, subraya:

En otras escuelas no había suspensiones y aquí sí. Si un chico no acata bien las reglas se le aplica el Marco para la Convivencia. Los niños sí tienen miedo de los reportes. No les gusta estar en su casa, prefieren venir a la escuela y, por ende, no les gusta ser suspendidos. Hay muchos niños que tienen miedo de lo que vayan a decir sus papás. No les gusta que les mandemos citatorios (EC6\_ME).

Al respecto, el cuaderno de reportes da cuenta de esta situación:

El alumno aparece en un video de pelea de dos alumnos en la calle y deteniendo a quienes quieran o puedan intervenir para evitar la pelea del 17 de noviembre, porta el uniforme, está fuera de horario y lo esperado es que se retire a su casa enseguida (...). Se sanciona con 7 días de suspensión en casa con carga de trabajo por estar involucrado en estos eventos y organizando peleas (Archivofotográfico\_noviembre).

La mayor parte de los profesores afirma intervenir siempre que ven un conflicto entre estudiantes. Lo primero que buscan es resolver el problema por medio del diálogo, haciendo énfasis en que hay otras vías que no son violentas para la resolución de conflictos; no obstante, si ven que la disputa es desmesurada,

recurren al área de orientación y psicología para poder dar fin al conflicto o aplican alguna sanción: "Cuando veo conflictos entre alumnos siempre intervengo, les llamo la atención, y cuando es excesivo entre ellos, los mando a orientación, para hacerles un reporte, ya saben que sí lo hago" (YPARE1PR). A veces, cuando las peleas son demasiado fuertes o excesivas contra uno o más alumnos, escriben un reporte, citan a los padres de familia y siguen los lineamientos del Marco para Convivencia para el alumno agresor:

Se reporta al alumno por agredir físicamente al lanzar unas tijeras al ojo derecho a su compañero Arturo de 2C. Se reporta a tutor, a prefecto y se aplica Marco para la Convivencia por dos días (Archivofotográfico\_octubre\_Maestra Gladys).

### 5.3.3. La voz de los profesores sobre sus colegas

En este apartado hay tensiones en los discursos de los docentes. Por una parte, existen voces que plantean que los maestros se preocupan constantemente por la convivencia entre alumnos y afirman que cada vez que hay un conflicto intentan solucionarlo conforme marcan los estatutos de la SEP, así lo plantea el profesor Rubén:

No sé quién diga que no nos involucramos pero creo que la mayoría de los maestros nos metemos y nos preocupa, y cada momento que se presenta un problema es que se solucione, hablamos mucho con los alumnos, con las personas que están involucradas. Quizás a veces se nos pasa y no lo vemos, pero tratamos de estar presentes y de que se solucione (YPARE7PR).

Subrayan que la directora continuamente hace reuniones entre maestros para escuchar su opinión y hacer planes encaminados a mejorar la convivencia entre alumnos. Piensan que, en general, los profesores están muy presentes en la vida diaria estudiantil y forman un equipo a favor del alumnado, buscando siempre elevar el desarrollo integral y académico de sus educandos: "los chicos piensan que no hacemos nada pero sí lo hacemos en las juntas" (YPARE2PK).

Por otro lado, hay profesores que afirman que sus colegas no hacen nada para contrarrestar el problema de violencia entre alumnos, al afirmar que muchos de sus colegas se hacen a un lado cuando ven conflictos entre estudiantes, "se dan la vuelta, no reportan las agresiones, no intentan solucionarlas" (YPARE6PF), pues no les gusta involucrarse en la vida de sus alumnos. El testimonio del profesor Raúl, así lo plantea:

Pregunta estudiante YPAR: *Profe, ¿por qué los maestros no hacen nada cuando ven una pelea?* Respuesta: Si lo creo y yo lo he presenciado, hay muchos maestros que aunque estén enfrente de un connato de violencia o de insultos no hacen nada, absolutamente

nada, se mantienen a raya, o simplemente le dicen ve con tu tutor o ve a que te pongan reporte y no, la solución debe ser que el maestro tome la iniciativa de entrada y de saber qué pasa porque si esto no se maneja adecuadamente puede crecer. Es responsabilidad de cada maestro frente a grupo de solucionar los problemas al momento. (...) Está mal que ciertos compañeros no lo hagan porque es casi casi una obligación, sí es cierto que a nosotros nos pagan por impartir una materia pero también es cierto que los valores se deben enseñar y ejercer (YPARE5PR).

#### 5.3.4. Las propuestas de los profesores para mejorar la convivencia

En general, los profesores opinan que uno de los mayores obstáculos para una sana convivencia entre los estudiantes es la familia, pues es esta figura la principal responsable de que exista violencia entre el alumnado. El cien por ciento de los profesores opina que la familia es el modelo a seguir de cualquier adolescente, por lo que debe inculcar valores a los menores de edad, así como marcar límites y disciplina en ellos; pero, por el contrario, los docentes piensan que las familias no lo están haciendo ni están logrando transmitir valores a sus hijos. Para algunos docentes, en el núcleo familiar se aprende a respetar, a dialogar, a escuchar, y a no discriminar, entre otros valores, pero pareciera que los padres de familia han olvidado esta obligación. Opinan que la familia debería ser la primera en dar amor y en respetar a sus hijos, pero, por el contrario, es en la familia donde se ven la mayor cantidad de conductas contrarias a esto, pues lastiman de manera regular a sus hijos, les hablan mal, abusan de ellos y los maltratan. De igual manera, piensan que es en la familia donde se aprende a entablar relaciones de cordialidad con los terceros, pero en la vida diaria el ejemplo es opuesto, pues constantemente pelean con sus demás familiares, con los otros padres de familia, con los vecinos o con quien tengan a su alrededor, lo que conlleva a que los estudiantes aprendan a no respetar al otro, a imponen su voz sobre la de los demás, y a ser poco empáticos ante los problemas ajenos. (YPARE1PR). De igual forma, otros docentes opinan que es en la familia donde los estudiantes aprenden "el ojo por ojo", a pegar y a defenderse, a herir a los demás, a insultar, a chantajear y a mentir.

Por ello, opinan un grupo de docentes, al ver que es poca la participación y el involucramiento de los padres de familia hacia con sus hijos y hacia los asuntos escolares, los profesores se reúnen de manera periódica para hacer campañas de prevención y contra la violencia, por medio de pláticas o de películas informativas a los jóvenes donde se refleje la importancia de ambientes pacíficos, especialmente en temas de tolerancia y de comprensión hacia los demás:

Pregunta estudiante YPAR: *¿Qué están haciendo los docentes para apoyar a la convivencia entre alumnos?* Respuesta: Con pláticas, hacer conscientes a los alumnos, pasarles algunas películas donde se refleje la importancia de tener una buena convivencia, entre profesores hacer equipo para solucionar la problemática, meter a los padres de familia porque son los principales responsables de ellos, pues hay alumnos que no tienen límites en casa, aquí se destrampan, no podemos tener vigilados a todos los alumnos de manera personal, de manera general sí. Hacer conscientes a todos de que estamos aquí por su educación, que queremos que logren algo por sí mismos, descubrir lo que les guste, trabajen con ello, hacer personas de provecho. Nuestra principal tarea es que ustedes descubran lo que les gusta (YPARE7PR).

Otros profesores opinan que más allá de impartir una asignatura, el oficio del profesor está encaminado a ser guía de los alumnos. Para ello, deben tener mayor disponibilidad para escuchar a sus estudiantes y orientarlos hacia el camino que mayormente les favorezca. Opinan que los jóvenes necesitan hablar y platicar, encontrar consejos entre los docentes, y que muchas veces, por falta de tiempo, no lo hacen:

Quisiéramos soluciones mágicas pero es difícil, tenemos que ir trabajando poco a poco, platicar con uno a uno, los alumnos necesitan ser escuchados y quizás nosotros no los hemos escuchado, si pudiera hacer algo sería escuchar al alumno, sería escuchar más a cada alumno, saber qué le pasa, qué problemas tiene, si en mis palabras encuentra algún consuelo pues ya influí en algo (YPARE7PR).

De igual forma, algunos docentes piensan que dada la edad por la que atraviesan los alumnos y dado que la mayoría pasan mucho tiempo solos en sus casas, no tienen a quien recurrir cuando se enfrentan a algún problema, y que la función de los docentes debe ser acercarse a ellos e influir en ellos.

Uno de los problemas que detectan algunos maestros en torno a la convivencia escolar es que creen que faltan lugares y momentos donde los adolescentes puedan convivir sanamente y acorde con sus edades. Piensan que son pocas las horas al día en las que los jóvenes pueden relacionarse con los demás, hablar con ellos, entablar mejores lazos de amistad. El testimonio de Guadalupe, profesora de Música, lo confirma:

Lo que falta en la escuela es un espacio en el que los alumnos tengan esparcimiento, faltan actividades de Día de Muertos, una kermes anual, torneos de fútbol, intercambios por el Día de San Valentín. Aquí todo es muy cerrado, todo siempre se hace en filas, de manera ordenada, sin ruidos ni porras, todo es muy formal. Les hace falta un tiempo de relajación (EC11\_MM).

Una vez expuestos los hallazgos más relevantes de esta investigación sobre el acoso escolar, en el siguiente apartado busco comprender la práctica de la PE



dentro del recinto escolar, al detallar cómo se experimenta el derecho a la PE, qué vínculos tiene con el acoso escolar y qué oportunidades brinda para mejorar la convivencia entre pares.

# CAPÍTULO 6

## EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN LA ESCUELA

---

Si bien existen datos mayormente con un enfoque cuantitativo sobre el derecho a participar por parte del estudiantado en el mundo, la forma de investigarlo la efectué de una manera práctica, mediante la observación de la vida cotidiana de la escuela y por medio del trabajo con base en una metodología participativa en la investigación del acoso escolar.

Por tanto, este apartado se divide en tres partes. La primera está relacionada con el estado que guarda la PE en el recinto escolar al momento de adentrarme a la vida cotidiana de la escuela, desde el punto de vista de los estudiantes. Para analizar la voz de los NNA, utilicé el marco de referencia de Pérez Expósito, puesto que este autor señala que el actor principal para que se ejerza el derecho a participar es el estudiante.

En la segunda parte hago una reflexión sobre las potencialidades del empleo de una metodología colaborativa basada en el derecho a la PE cuando se aplica en buscar solución a los problemas de los adolescentes, como es el caso del acoso escolar.

En el tercer punto, distingo y marco las diferencias entre el diagnóstico inicial sobre la PE y los resultados YPAR. Y, por el último, en la cuarta parte presento una propuesta hecha por los estudiantes para combatir el acoso escolar en la escuela como ejemplo de lo que puede lograr el derecho a la PE.

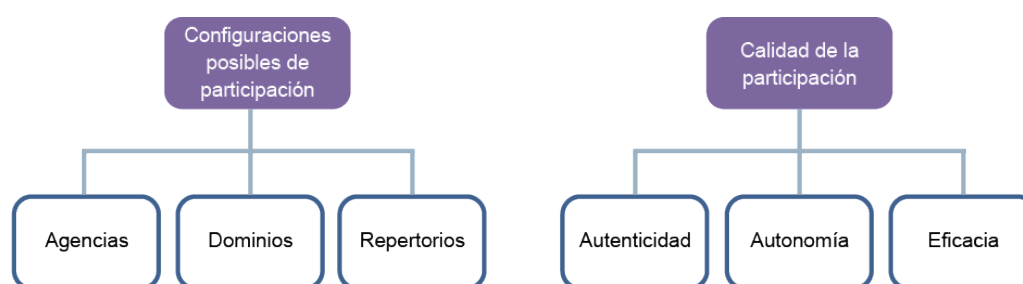
### **6.1. Diagnóstico de la participación estudiantil en la escuela secundaria: formas por las que se vive el derecho a participar entre adolescentes desde la voz de los NNA.**

A diferencia del acoso escolar, la PE es un concepto un tanto reciente que se ha ido abriendo camino en el espacio escolar, de manera particular en la asignatura Formación Cívica y Ética y en algunos reglamentos internos que la SEP ha implementado en la educación básica.

En contraste con otros conceptos democráticos como tolerancia, igualdad y equidad, la participación es una noción no muy conocida, cuyo uso es infrecuente, tanto en los profesores, como en los alumnos, como se verá en este capítulo.

Para el análisis de la vivencia a diario de la PE utilicé el modelo de Pérez Expósito, quien plantea dos dimensiones que se requieren para que los adolescentes vivan una verdadera participación escolar. La primera está relacionada con el tipo de participación, los espacios donde se pone en práctica y la forma en la que se establece, a través de los conceptos de *dominios*, *agencias* y *repertorios*. La segunda tiene que ver con la calidad de la participación, comprendida como una práctica gradual cuyo objetivo es ser cada vez más *auténtica*, *autónoma* y *eficaz*. Para fines de este diagnóstico, vinculé los dominios con la eficacia; las agencias con la autenticidad; y los repertorios con la autonomía, como lo detallaré a continuación.

Esquema 6.1 Dimensiones necesarias para la PE.



Fuente: Pérez Expósito.

### 6.1.1. Los dominios y su eficacia: para qué se participa en la escuela y qué capacidad se tiene para influir.

Durante la etapa dos de este estudio, esto es, cuando inicié el trabajo con los equipos YPAR, hubo ciertas sesiones en las que centramos la plática en la posibilidad de participar en la escuela, de manera especial en los asuntos que a los NNA les preocupan. Al respecto, para comenzar, en las sesiones 2 y 4 de YPAR platicamos sobre los derechos que tienen los ciudadanos a nivel nacional e internacional, de manera particular, nos centramos en explorar los derechos de los NNA. En estos debates, fue interesante constatar que los adolescentes no están familiarizados con el derecho a participar y, de igual forma, fue de llamar la atención el observar que algunos estudiantes no comprenden el significado del concepto "derecho" y; una vez explicado, fue todavía más inesperado corroborar que los adolescentes no creen que puedan hacer uso de sus derechos. Voces como: "para qué tener derechos si de todas formas nadie nos los cumple", o "eso de los derechos no existe hasta que seamos mayores de edad", se escucharon a lo largo de las charlas (NDC26/27).

Sobre el derecho a participar, en estas mismas sesiones, cuando les expliqué a los adolescentes que existía un derecho a opinar en los asuntos que a ellos les competen y que, por lo tanto, ellos podrían contribuir en hacer cambios en su escuela, se mostraron sorprendidos, y fueron pocos los casos en los que en realidad creyeron que eso podía suceder. Esto es, una vez que puse ejemplos sobre ciertas maneras más prácticas de participar en la escuela, como hacer un diagnóstico sobre alguna materia, o efectuar debates sobre la forma de enseñanza, o sobre los tiempos de convivio que tienen en la escuela, o sobre las acciones que pueden realizar al ser miembros de la Sociedad de Alumnos, o sobre el establecimiento de normas internas de la institución, la respuesta por parte de la mayor parte de estudiantes es que había pocos espacios en los que ellos podían intervenir. En otras palabras, los NNA no sabían que podían tomar parte en ello, así lo corroboran algunas preguntas que me hicieron: *Miss, ¿entonces yo puedo opinar que quiten los barrotes de las ventanas, o que nuestras bancas están rotas y que no podemos ni sentarnos, o que también queremos una cancha de fútbol? Eso estaría chido...* (NDC26/27). El poco conocimiento sobre los derechos de los NNA no sólo es un obstáculo para que los estudiantes puedan manifestarse dentro de la institución, sino que también no ayuda a que su voz pueda ser escuchada por los adultos.

Por el contrario, la *eficacia* se refiere cuando los alumnos están convencidos de que su participación producirá un cambio significativo en la escuela (Pérez Expósito, 2014). Por el contrario, una baja eficacia se produciría cuando, a pesar de la participación efectiva por parte de los alumnos, éstos últimos no perciben que las autoridades educativas harán caso a sus demandas y, en consecuencia, no habrá cambios previstos en el recinto escolar (2014). En consecuencia, la explicación sobre el derecho a la participación tuvo eco en los adolescentes y fue de gran utilidad para animarlos a hacer los proyectos YPAR, ya que la promesa fue que cuando tuviéramos los resultados finales, éstos serían presentados a las autoridades del plantel como una propuesta por parte de ellos. Al inicio, los estudiantes se mostraron reticentes a este pacto pero, poco a poco, y a medida de que la creencia de los alumnos en que sus investigaciones podrían mejorar la convivencia entre pares, dio como resultado que quisieran trabajar en los proyectos.

Por lo tanto, en cuestión de *dominios*, el desconocimiento sobre los beneficios de la PE así como el no concebirla como una herramienta útil para hacer valer las demandas de los NNA, hace que este derecho no sea puesto en práctica en la institución; en cambio, como veremos más adelante, cuando los estudiantes comprenden los propósitos de participar y los alcances que ésta puede tener

para su propia comunidad escolar, es cuando se puede dar marcha adelante hacia la participación de los NNA.

### 6.1.2. Los repertorios y su autenticidad: cómo y quién participa en la escuela.

En las sesiones arriba mencionadas (2 y 4 de YPAR), exploré qué es lo que los adolescentes comprenden sobre el derecho a participar. Algunos estudiantes opinaron que lo entienden como el poder levantar la mano en el salón de clases; otros apuntaron hacia pasar al pizarrón; otros tantos comentaron que es cuando se ayuda al profesor en algo que necesite, como salir de clase para dejar un recado en la dirección, o llamar al prefecto ante alguna situación; y hubo otro grupo que atribuye la participación al formar parte de alguna brigada, ya sea para apoyar con los simulacros o para apoyar en algún programa que venga directamente de la Secretaría de Educación Pública (como es el caso del programa Escuela Segura) (NDC26/27). Esta forma de pensamiento se puede entrever en el siguiente relato:

Cecilia: ¿Sientes que te dejan participar en la escuela?

Estudiante: Sí, en las clases sí. Si yo alzo la mano para responder algo y me equivoco, sólo la miss te dice: está mal pero buen intento.

Cecilia: Yo me refiero a participar en la Sociedad de Alumnos o en otras cosas, como que puedas expresar tu voz y decir en voz alta algo que no te guste de la escuela, como alguna de sus reglas, o de sus horarios, o algo que pueda mejorarse.

Estudiante: No, porque no nos gusta expresarnos, somos tímidos (...) y además no nos ponen atención (EC2\_ED3D).

Otras formas de participación que surgieron en estas sesiones están relacionadas con actividades académicas propias de las costumbres mexicanas. Por ejemplo, unos estudiantes conciben el hacer el periódico mural con relación al mes en el que se está; mientras que otros opinan que el ayudar a poner la ofrenda de muertos en el mes de noviembre, o apoyar en las labores para celebrar el Día del Maestro, son actividades propias de la participación.

Los pensamientos de los adolescentes corroboran que, en cuestión de *repertorios*, la forma en la que los estudiantes participan en la escuela sigue siendo limitada, y se restringe a asistir a los maestros en alguna actividad, o a acciones que no están relacionadas con el *derecho a participar*, como es levantar la mano, sino con las prácticas escolares naturales que se dan dentro del salón de clases. Además, en los ejemplos arriba mencionados, se constata que, en

términos de *autenticidad*, los estudiantes más que ser guiados por los profesores, siguen las indicaciones e instrucciones dadas por los docentes, por lo que no es una participación espontánea o que inicie por un interés particular de algún estudiante, sino que ésta se da en razón de las necesidades de los adultos.

### 6.1.3. Las agencias y su autonomía: dónde se participa y qué tan independientes.

Siguiendo con la línea de Pérez Expósito, existen dos agencias donde los estudiantes pueden participar en la escuela. La primera es la Sociedad de Alumnos, a quien él llama *formal*; y la segunda son los jefes de salón, que es una agencia representativa *informal* dado que esta figura no está establecida en las leyes escolares.

En cuanto a las *agencias*, encontramos que la figura encargada de dar voz a los estudiantes es la Sociedad de Alumnos; no obstante, la decisión de qué alumno la conforma no recae en los NNA, sino en los adultos, puesto que las autoridades educativas son las que eligen a sus integrantes derivado de su desempeño escolar. En términos de Hart, es la llamada *participación de fachada*, en la que se exhibe que sí hay mecanismos para la libre expresión y participación, pero que éstos son hechos y manipulados por los adultos. En los cuestionarios aplicados y en las entrevistas que efectué a profesores, no hubo un sólo caso en el que un estudiante o un docente pudiera decirme quiénes eran los representantes de la Sociedad de Alumnos. Cuando pregunté a las autoridades educativas sobre la existencia de ésta, la respuesta fue que eran los prefectos, junto con la directora, quienes elegían a los estudiantes, y que el criterio de selección se basaba en las calificaciones de cada alumno, es decir, aquellos muchachos con mejores promedios y buenas conducta y disciplina eran los que pertenecían a la Sociedad de Alumnos, quisieran o no quisieran.

Por otro lado, pocos son los estudiantes que comprenden el término de Sociedad de Alumnos y son más pocos los adolescentes que saben quiénes la conforman. No hubo un solo educando que pudiera afirmarme que existió una votación para estructurar a la Sociedad de Alumnos y que él participó. Esto también lo corroboré con los docentes, pues ellos tampoco sabían qué alumnos conformaban la Sociedad. En cambio, tanto la directora como los prefectos sí conocían a los estudiantes miembros de la Sociedad y la forma en la que habían sido electos. Al respecto, las palabras de la dirección fueron:

Directora: Aquí se escoge en los primeros cinco días del ciclo escolar para no atrasarnos con las disposiciones de la SEP. Lo que hacemos es que los jefes de grupo son los que firman como la Sociedad.

*Cecilia: ¿Y quién elige a los jefes de grupo?*

Directora: Eso lo hacemos nosotros. El chico que tiene el mejor promedio y que tiene muy buena conducta le decimos a sus papás y si aceptan, ya son miembros.

*Cecilia: ¿Entonces no hay votaciones entre alumnos, ni planillas?*

Directora: Uuuy noooo, no las hay, habría muchos problemas, los papás se enojan si pedimos dinero y no hay profesores que quieran apoyar en eso, lo único que se me ocurre es que lo hicieran dentro de Formación Cívica y Ética pero no, no lo hacen (EC4\_DIREC).

Este relato nos deja ver que, en palabras de la propia directora del recinto escolar, no existen votaciones y, por ende, pudiendo ser éste un ejemplo para la práctica de lo que los alumnos aprenden en las clases de Formación Cívica y Ética, no se fomenta.

Con respecto a la segunda *agencia*, los jefes de salón, pude constatar que éstos no tienen otra función más que la de apoyar en las brigadas para hacer simulacros en caso de sismos. Durante mi estancia en la escuela sucedió el terremoto del 19 de septiembre de 2017, lo que derivó a que, en los meses siguientes, las autoridades hicieran una vez por semana un simulacro para toda la escuela. En éste, se les avisaba previamente a los jefes de salón que debían estar en la oficina de la directora quince minutos antes de que se efectuara el simulacro, ahí se pondrían los chalecos naranjas, y una vez que la campana sonara, ellos eran los encargados de pedir a sus pares que bajaran en calma y de dar las indicaciones, desalojando así a sus respectivos salones. En todo el tiempo que estuve en la escuela, no vi otra tarea que hicieran los jefes de grupo. En múltiples casos, los mismos compañeros no sabían quiénes eran los compañeros jefes de grupo y ni siquiera sabían que existía esa figura, al igual que con la Sociedad de Alumnos.

Por tales motivos, en cuanto a las *agencias*, si bien la institución escolar sí contempla los dos espacios legales para que los estudiantes puedan participar, pareciera que no son los suficientemente legítimos, en términos de *autonomía*, ya que no son los alumnos los que de manera libre eligen involucrarse y colaborar. En el cuadro número 6.1, se observa el estado que guardaba la PE antes de iniciar los proyectos YPAR. Para medir la calidad, empleé una escala de medición con cuatro rubros: nula, baja, media y alta.



Cuadro 6.1. Estado del derecho a la PE en la escuela en estudio.

Configuraciones posibles y calidad de participación	Práctica del derecho a la PE antes de YPAR
Dominios (para qué se participa)	Desconocimiento por parte de los NNA sobre los alcances de la PE
Eficacia	Nula
Repertorios (cómo y quién participa)	No existen formas de PE.
Autenticidad	Nula
Agencias (dónde se participa)	Existencia de dos agencias en la escuela, las cuales son determinadas por los adultos sin tomar en cuenta la voz de los estudiantes.
Autonomía	Nula

Fuente: Elaboración propia

En conclusión sobre este apartado, podemos observar que si bien la escuela cumple hacia el exterior con los planteamientos de la SEP en materia de derechos de los NNA, en la realidad estos derechos se ven obstaculizados por la visión de los adultos y por el desconocimiento de los NNA sobre sus propios derechos. En el siguiente apartado, explicaré qué pasa en la comunidad escolar cuando se toma en cuenta la voz de los estudiantes, y juntos, adultos y NNA, buscan soluciones a problemas reales de su entorno, como es la convivencia estudiantil y el acoso escolar.

## 6.2. El potencial de YPAR en torno a la participación estudiantil

En esta sección presento las oportunidades que detecté al emplear una metodología colaborativa como YPAR para comprender una problemática juvenil como lo es el acoso escolar. Uno de los objetivos es contribuir con el avance de enfoques cualitativos para el campo de la investigación educativa en México, que tengan una visión incluyente, por medio de escuchar la voz de sus protagonistas: los estudiantes. En segundo lugar, discutir las oportunidades académicas y cívicas que brinda YPAR cuando es aplicado para responder a problemas que afectan a la comunidad escolar.

Lo primero a resaltar es que por medio del uso de YPAR, obtuve los datos necesarios para comprender el fenómeno del acoso escolar desde la voz de los

estudiantes. Esto es, YPAR nos brindó los elementos suficientes para responder a las preguntas de nuestra investigación. Pero, además de ello, una metodología colaborativa donde los alumnos son vistos como coinvestigadores y se hacen responsables de cada etapa de investigación, no sólo brindó una nueva visión para comprender el acoso escolar, sino que sacó a la luz, de manera casi innata, cualidades y habilidades de los estudiantes que ellos mismos no habían logrado descubrir y/o que ellos no se sentían capaces de ello y que, por lo tanto, no habían podido reflejarlo en el ámbito escolar. Por sí sola, YPAR contribuyó al desarrollo y puesta en marcha de ciertas competencias y aptitudes de los estudiantes, que están ligadas al derecho de PE y que detallaré en esta sección. Estas oportunidades las he separado en dos tipos, a quienes llamo: *oportunidades académicas* y *oportunidades cívicas y éticas*.

### **6.2.1. Oportunidades cívicas y éticas que otorga un modelo como YPAR**

#### **6.2.1.1. YPAR como detonante para la integración e inclusión grupal**

Si bien en un principio y cuando los estudiantes no tenían claro qué es lo que iban a hacer durante las clases conmigo, la formación de equipos de investigación se dio a partir de la amistad que tenían los alumnos; en otras palabras, el compañerismo y el aprecio fueron los elementos clave para que los estudiantes se organizaran por grupos. Por eso, aquellos niños que no tenían un grupo de amigos, quedaron solos e hicieron su investigación de manera personal.

No obstante, a medida que se comenzó a discutir el tema de acoso escolar, y cuando los estudiantes eligieron un tema para investigar, la amistad ya no fue el factor clave para llegar a un acuerdo y formar equipos, pues cada adolescente tenía un interés particular y buscaba encontrar respuestas a diversas temáticas que a cada uno le parecían crucial. Derivado de esto, más que por amistad, los equipos se tomaron hacia el tema de interés de las investigaciones; dando espacio a conocer a otros compañeros y a trabajar con ellos. De igual forma, esto ayudó a trabajar el respeto por el otro, al acercamiento a otros pares, a ser más colaborativos entre ellos.

Aunado a ello, conforme fueron avanzando las investigaciones, algunos estudiantes desertaron, pero otros cambiaron de equipos porque no veían avances ni ganas de trabajar de parte de sus compañeros, lo que llevó a que nuevamente el interés por investigar y plantear soluciones sobre un problema

común entre ellos, como es el acoso escolar, fuera el motor para dejar la amistad a un lado y proseguir con sus propias motivaciones.

#### **6.2.1.2. YPAR como coadyuvante en la resolución de problemas estudiantiles**

Utilizar YPAR dio como resultado que los estudiantes percibieran que realmente tenían en sus manos la oportunidad de cambiar la manera de convivir entre ellos. Al presentar propuestas, basadas en evidencia empírica, los alumnos se hicieron conscientes de que podían aportar soluciones para resolver un problema que vivían a diario. Además, se dieron cuenta que gracias a su trabajo podrían ayudar a futuras generaciones que llegaran a la escuela.

Otro aspecto importante es que, al finalizar los proyectos, los estudiantes hicieron una lluvia de ideas sobre otros asuntos que les impedían a ellos o a los docentes, impartir las asignaturas. Por ejemplo, los jóvenes pensaron alternativas de solución con respecto a la falta de una cancha de fútbol en el plantel. También sugirieron cómo ampliar el número de salas de video para poder tener más clases en ellas y así poder variar entre las formas de enseñanza. Además, los adolescentes efectuaron proposiciones en torno a las festividades en la institución y hasta convocaron a hacer un fin de semana deportivo dentro del colegio, donde se llevaran a cabo torneos de basquetbol, voleibol y fútbol.

#### **6.2.1.3. YPAR como motor para el manejo y la resolución de conflictos por la vía pacífica**

Una vez conformados los equipos, el diálogo y la negociación fueron herramientas fundamentales para determinar el tema principal, los objetivos, los actores, y la forma en la que se desarrollarían las investigaciones juveniles. Esto motivó una serie de discusiones, llenas de encuentros y desencuentros, que dieron como resultado el que los estudiantes tuvieran que defender sus posturas por medio de hechos o de datos, no sólo por una cuestión de voluntad, o "porque así lo quiero yo", sino dio pie a que ellos tuvieran que justificar su postura. Fue de esta forma que los alumnos aprendieron a ceder, a privilegiar el diálogo, a ser cooperativos, a delegar, y a buscar su propio rol dentro de la investigación. Y aunque en algunos casos los alumnos intentaron ser autoritarios, la mayoría mostró disposición para solucionar los conflictos de manera pacífica y respetuosa.

#### 6.2.1.4. YPAR como propulsor para el trabajo en equipo

A medida que fuimos avanzando en las investigaciones y los estudiantes presentaban sus primeros hallazgos, los adolescentes comprendieron que el resultado de la investigación final sería el conjunto o la suma de cada proyecto YPAR. En efecto, los alumnos se dieron cuenta que la pluralidad de temáticas y la forma de abordarlas y analizarlas, daría como resultado la riqueza de la investigación. Por ello, si bien hubo una competencia entre ellos en algunos momentos de la investigación, los estudiantes comprendieron que el conjunto de su trabajo, sumado a las ideas de otros, podrían dar mejores resultados que haciéndolo de manera individual. Gracias a ello, los adolescentes comprendieron la importancia de la colaboración, de ser compartidos y del trabajo colectivo. Además, aprendieron y vieron en sus pares capacidades y habilidades que no conocían, aprendieron a valorar al resto de sus compañeros y a apreciar el beneficio que se tiene cuando se trabaja en equipo.

#### 6.2.1.5. YPAR como mecanismo para generar conocimiento y hacer de los alumnos agentes de propuestas sociales

Una de las bondades de YPAR y que tuvo una relevancia sumamente importante para los adolescentes fue el darse cuenta que ellos podían generar conocimiento y que eran capaces de influir en su círculo escolar, no sólo mientras ellos terminaban sus estudios, sino que sus hallazgos podrían servir para las generaciones venideras.

Los alumnos se sorprendieron y se mostraron contentos al saber que su trabajo sería considerado, que sus acciones y sus propuestas contribuirían de manera positiva al ambiente escolar. De igual forma, el saber que la formulación de estrategias para mejorar la convivencia estudiantil y escolar como la *pandilla antibullying* o el tener mayores espacios de convivencia serían aplicadas en la escuela, los motivó para seguir estudiando, proponiendo y alzando la voz ante los problemas o las injusticias, y los hizo darse cuenta que las investigaciones sí traían resultados palpables para su comunidad.

Gracias a YPAR los alumnos no sólo buscaron información y datos, sino que, de una manera consciente, se volvieron críticos de su forma de ser y de actuar ante los demás; de su relación con las otras instituciones donde socializan, como la familia y la escuela; se dieron cuenta de la importancia de las reglas para la convivencia y asumieron su rol y su responsabilidad en la importancia de la buena y sana convivencia. Además, los estudiantes no sólo aprendieron de un

tema en particular, sino que lograron comprender la complejidad de un tema inherente a ellos y cómo esta problemática requiere del trabajo de múltiples actores y de la intervención de todos ellos para poder crear mejores espacios para ellos mismos.

## **6.2.2. Oportunidades académicas que brinda una metodología como YPAR**

### **6.2.2.1. YPAR como aparato para la fusión de conocimientos y como medio para la comprensión del aprendizaje**

Una de las cuestiones que mejor funcionó entre los estudiantes fue el hecho de vincular sus materias y sus conocimientos, con sus proyectos YPAR. En este sentido, darle poder a las asignaturas, de manera especial la de ciencias, matemáticas y español, y hacerles comprender la importancia de que ellos las estudien pues éstas, en conjunto, pueden solucionar problemas del entorno, hizo que los proyectos YPAR tuvieran mejores resultados. Un ejemplo de ellos es cuando, en algunas ocasiones, situamos elementos de la materia de Formación Cívica y Ética y la combinábamos con las discusiones que estábamos teniendo. Cuando los jóvenes sacaban sus cuadernos, leían sus apuntes, y se percataban que eran sujetos de derechos o que existían mecanismos en los que ellos podían expresar su opinión y que además era una obligación por parte de la autoridad escucharlos, se percataban de que el aprendizaje no solamente era teórico, sino que se le podía dar un uso práctico y, es más, que así era cómo lo debían entender. Esto hizo darnos cuenta que, antes de YPAR, una de las deficiencias que mostraron los alumnos es que no lograban combinar la teoría con la práctica, lo que implica que no comprendieran el significado de aprender algunas materias, al no lograr vincularlas con sus vidas. Sin embargo, conforme las investigaciones YPAR fueron avanzando, los estudiantes comprendieron el sentido y el propósito de las materias escolares. Por ejemplo, en una sesión YPAR, cuando estábamos desarrollando las preguntas y objetivos de las investigaciones, un estudiante comentó: "Maestra, esto es como el método científico que lo aplicamos en la clase de laboratorio". O, cuando comenzamos a desahogar los cuestionarios en Excel, los estudiantes se dieron cuenta de la importancia de comprender las fórmulas matemáticas. Es más, al ser ellos mismos los redactores de sus hallazgos, también asociaron a la materia de español como básica para poder transmitir sus ideas.

En consecuencia, los estudiantes fueron capaces de ligar sus asignaturas con una investigación real y se dieron cuenta que sin los conocimientos previamente

adquiridos no habrían sido capaces de efectuarla. Pero quizás más importante aún fue el sentido que los NNA le dieron a las ciencias, al comprender que por medio de ellas es que pueden dar solución a los problemas juveniles.

#### **6.2.2.2. YPAR como dispositivo para la detección de problemas de aprendizaje**

La puesta en marcha de una metodología como YPAR hizo que se tuvieran diagnósticos claros sobre los problemas académicos que presentan los alumnos, de manera especial en los temas sobre comprensión lectora y razonamiento lógico y científico. Por tanto, podemos afirmar que, el empleo de metodologías colaborativas entre menores y adultos, logra que las autoridades educativas y docentes puedan poner mayor énfasis en las asignaturas que trabajan estas áreas, y darle mayor prioridad a la comprensión de textos, a expresarse por escrito, a la resolución de problemas y a utilizar las ciencias de manera práctica.

### **6.3. Cambios significativos entre el diagnóstico principal de la PE y los resultados de las investigaciones YPAR**

Una vez expuestos el diagnóstico inicial sobre la PE en la escuela y las potencialidades que experimentamos al llevar una metodología colaborativa como YPAR al salón de clases, me permito analizar estos dos rubros en su conjunto, con miras a identificar los puntos de convergencia y divergencia entre el antes de aplicar YPAR y el después.

Como primer punto, es interesante relacionar las potencialidades que descubrimos al emplear YPAR con los *dominios* de la PE. Si comprendemos a los *dominios* como los propósitos de la participación, podemos encontrar que YPAR facilita el desarrollo de algunas competencias para alcanzar los objetivos de la PE. Esto es, elementos como la integración grupal, el trabajo en equipo, el manejo y la consecuente solución de conflictos por medio de la vía pacífica, la generación de conocimiento y las propuestas para mejorar la convivencia de la comunidad escolar, son factores que pueden ser considerados como parte de los *dominios* o de los para qué de la participación. Con respecto a la *eficacia* de YPAR en esta investigación, resulta interesante constatar que, como lo comenté anteriormente, en un inicio los alumnos no estaban convencidos de que sus aportaciones y su propia participación serviría para cambiar la convivencia escolar, pues consideraban que ellos no tenían ningún voto dentro del recinto

escolar. No obstante, a medida de que las investigaciones YPAR fueron tomando cauce y en cuanto los estudiantes estuvieron en el campo y se dieron cuenta de que los maestros estaban abiertos al diálogo e incluso varios les dieron permiso para resolver cuestionarios o entrevistarlos, los estudiantes comenzaron a ilusionarse por el proyecto y su participación comenzó a ser efectiva.

Como segundo punto, en cuanto a los *repertorios*, que están relacionados con el cómo se puede participar y quiénes lo deben hacer, observamos que YPAR es una herramienta que ratifica el derecho a la PE en la escuela, además de que es capaz de motivar a los alumnos para encontrar soluciones a problemas cotidianos de la escuela por medio de poner sus conocimiento en práctica, y para ser agentes de cambio en sus comunidades más cercanas. Sobre la *autenticidad*, al estar relacionada con la conciencia de los alumnos en relación con el contenido, propósito, realización y consecuencias de su participación, pude corroborar que durante las catorce sesiones YPAR, los alumnos maduraron la importancia de su participación, y, como ya lo mencioné, las consecuencias que ésta podría tener para su propia escuela. Además, durante el proceso de diseño de las investigaciones, los alumnos se concentraron en el objetivo, reflexionaron en torno a qué querían estudiar y para qué querían hacerlo. En consecuencia, se dieron cuenta que el propósito de su trabajo serviría para cambiar las normas y formas de convivencia entre ellos y que esto resultaría en un beneficio directo para ellos.

Por último en cuanto a las *agencias*, que está ligada a los lugares donde los NNA pueden participar, YPAR colaboró en el reconocimiento y la garantía de ejercer el derecho a participar en la comunidad escolar, desde otro ámbito que no fueran las agencias formales o informales ya conformadas; sino que abrió nuevos espacios como el salón de clases. A su vez, los proyectos YPAR dejaron un antecedente de trabajo colaborativo del que la escuela puede tomar ejemplo. En cuanto a la *autonomía*, los trabajos de investigación por parte de los alumnos fueron elaborados por ellos mismos, y respondió a sus propios intereses. No obstante, al no poder colaborar en las agencias que están pensadas para ellos, suponemos que si bien YPAR es capaz de dar autonomía a la PE, en este proyecto fue baja por parte de las autoridades educativas.

En el siguiente cuadro, se exponen los cambios que existieron en torno a las configuraciones posibles y a la calidad de participación sobre el derecho a la PE antes y después de YPAR. Para medir la calidad, empleé una escala de medición con cuatro rubros: nula, baja, media y alta.

Cuadro 6.2. YPAR y el derecho a la PE: análisis del antes y el después.

Configuraciones posibles y calidad de participación	Práctica del derecho a la PE antes de YPAR	Práctica del derecho a la PE después de YPAR
Dominios (para qué se participa)	Desconocimiento por parte de los NNA sobre los alcances de la PE	<p>Comprensión de la importancia de la PE y puesta en práctica de los principios democráticos como ciudadanos del futuro como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Trabajo en equipo.</li> <li>-Solución a problemas de su entorno.</li> <li>-Resolución de conflictos por medio del diálogo y la vía pacífica.</li> <li>-Alumnos como agentes de propuestas sociales.</li> <li>-Comprensión de la importancia del aprendizaje.</li> </ul>
Eficacia	Nula	Alta: los estudiantes comprendieron la importancia de hacer oír su voz en los asuntos que a ellos les interesan y practicaron principios democráticos así como pusieron en marcha sus conocimientos académicos.
Repertorios (cómo y quién participa)	No existen formas de PE.	El tema principal (el acoso escolar) fue discutido por los estudiantes con el objetivo de saber si ellos pensaban que era necesario hacer una investigación y, posteriormente, una serie de propuestas para dar soluciones a esta problemática, a lo que los NNA estuvieron de acuerdo. Por ello, los subtemas de investigación fueron creados por ellos, dependiendo sus intereses.
Autenticidad	Nula	Alta: los estudiantes trabajaron en los proyectos YPAR de manera voluntaria, en los temas en los que cada uno tenía interés, compartiendo la responsabilidad de la investigación conmigo y con algunos maestros.
Agencias (dónde se participa)	Existencia de dos agencias en la escuela, las cuales son determinadas por los adultos sin tomar en cuenta la voz de los estudiantes.	<p>Se abrieron nuevos espacios de PE en la escuela, al dejar hacer las investigaciones a los alumnos de manera libre y sin intervención de directivos ni maestros.</p> <p>Además, a pesar de que el proyecto YPAR fue externo a las asignaturas y espacios ya existentes escolares, se dejó un antecedente de trabajo colaborativo del que la escuela puede tomar</p>



		ejemplo y ocuparlo para escuchar las demandas estudiantiles, como es el salón de clases.
Autonomía	Nula	Baja: aunque los proyectos YPAR se trabajaron en conjunto, adultos y menores, privilegiando en todo momento la voz de los NNA, y se abrieron nuevos espacios de PE, no se logró que las agencias ya existentes dieran paso a una más legítima PE.

Fuente: Elaboración propia

Como lo muestra el cuadro anterior, una metodología colaborativa como lo es YPAR hizo que la institución tuviera cambios significativos hacia la práctica del derecho a la PE y corroboró que la PE puede hacerse valer en todos los espacios escolares, desde cualquier asignatura y salón de clase. Esto es, en cualquier circunstancia, y en cualquier rincón escolar la PE se puede motivar entre los NNA, considerando que la participación sea organizada, guiada por un adulto, llevada a cabo de manera consensual y en la que se busque solucionar un problema grupal. De esta forma, YPAR puede colaborar como una herramienta que facilita la expresión y divulgación de propuestas estudiantiles.

Como último apartado, en el siguiente punto presento una propuesta hecha por los estudiantes para combatir el acoso escolar en la escuela como ejemplo de lo que puede lograr la participación en los adolescentes.

#### **6.4. La voz de los estudiantes para frenar el acoso escolar. Una propuesta de participación estudiantil**

Luego de haber terminado y de haber analizado los proyectos YPAR, los 101 estudiantes concluyeron sus investigaciones con una serie de propuestas y de sugerencias para lograr una mejor convivencia estudiantil. Los resultados que presento son producto de las exposiciones de los grupos y de un cuestionario con preguntas abiertas que respondieron los estudiantes de forma individual, los cuales fueron analizados a través de la frecuencia por palabras.

### 6.4.1. Herramientas que colaboran en la convivencia

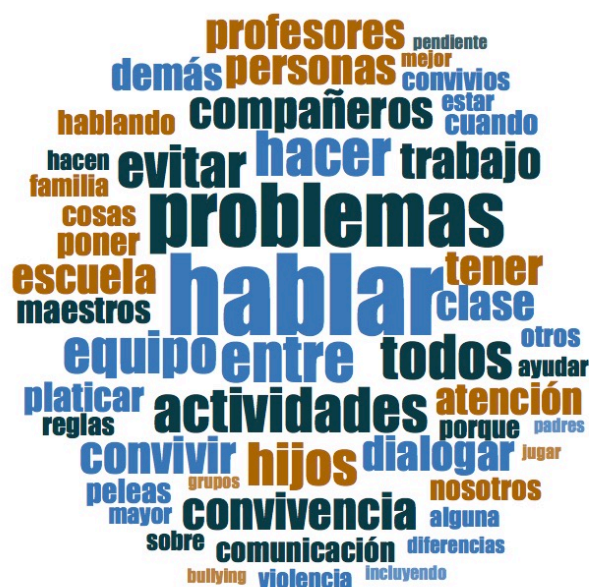
Lo primero a resaltar es que el 89% de los estudiantes YPAR está convencido que la violencia sí puede evitarse y prevenirse, pero requiere de la cooperación de todos: adultos y menores. Existen tres planteamientos que resultaron ser los que tuvieron mayor coincidencia entre los alumnos, y se exponen por orden de frecuencia. El cuadro 6.3 se muestran las palabras con mayor frecuencia en las respuestas de los estudiantes; así como en la tabla se exhiben por elementos gramaticales: verbos y sustantivos.

Cuadro 6.3 Palabras con mayor frecuencia en las respuestas de los estudiantes.

Verbos	Sustantivos
	Convivencia
	Actividad
Convivir	Comunicación
Hablar	Trabajo en equipo
Comunicar	Atención
Dialogar	Juegos
Respetar	Deportes
Platicar	Actividades recreativas y deportivas
Compartir	Reglas
Sancionar	Reglamento
Vigilar	Normas
Supervisar	Talleres
Evitar	Convivios
Discriminar	Torneos
	Clase de Formación Cívica y Ética
	Adorno

Fuente: Elaboración propia

Esquema 6.2 Palabras con mayor frecuencia en las respuestas de los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

## 1. Dialogar y trabajar en equipo

Los estudiantes piensan que la falta de comunicación es lo que lleva a tener mayores problemas con los demás; por ello consideran que hace falta mayor conversación entre los actores del plantel, incluyendo maestros, prefectos y administrativos. De igual manera, consideran que deben tener oportunidad de expresarse, de compartir opiniones, de organizar debates, de hablar más como grupo y de comunicarse con otros salones. Al respecto, los alumnos refieren que las clases de Formación Cívica y Ética son un apoyo para mejorar la convivencia pues en ésta hay lugar para el aporte de ideas y la expresión de sus opiniones. De igual forma, los talleres también apoyan a la mejora de la convivencia pues en los salones hay estudiantes de otros grupos y grados. Las clases de tutoría también dan resultados favorables dado que los estudiantes afirman que en esta clase pueden convivir con los profesores y expresar sus opiniones referente a las materias que éstos imparten.

Además, una buena cantidad de escolares piensan que el trabajo en equipo es una herramienta para mejorar la convivencia entre ellos, por lo que proponen un mayor número de proyectos colaborativos, y trabajar más en grupos que de manera individual.

## **2. Mayor convivencia entre estudiantes**

Los estudiantes expresan que hay pocos espacios donde ellos pueden convivir, empezando porque sólo tienen 20 minutos de recreo. Dado que esto es complicado de cambiar, piensan y sugieren que existan más juegos de convivencia, un mayor número de horas de clases deportivas, más clases de música, y evidentemente tener más recreo o más descansos entre clases.

A su vez, los estudiantes piensan que los convivios, como adornar la escuela cuando hay un festejo o una celebración importante, apoyan las buenas relaciones entre ellos; derivado de esto, sugieren tener algún festejo en fechas importantes como Navidad, Día de Muertos, San Valentín, Día del Maestro, entre otras. De igual manera, los torneos de voleibol, fútbol y baloncesto son una buena forma de integrarse, de trabajar en equipo y, en general, todos los deportes. Además, plantean que haya excursiones, salidas a museos, y más festejos dentro la escuela.

Esto es consistente con las voces docentes, pues, como lo expliqué en el apartado 5.3. los profesores piensan que la escuela otorga pocas oportunidades para que los jóvenes se relacionen, al no abrir espacios de sana diversión donde los jóvenes puedan entablar amistades y hacer actos acordes a su edad, que sean interesantes para ellos.

## **3. Tener disciplina, aplicar las reglas y los reglamentos, y tener una mayor vigilancia por parte de los adultos hacia los menores**

Los alumnos están de acuerdo con que las reglas y los reglamentos existentes colaboran para una mayor convivencia; como los citatorios y las suspensiones, y como el Marco de Convivencia Escolar creado por la SEP, que es aplicado con bastante frecuencia en la escuela. En general, los estudiantes piensan que el aplicar las normas escolares y marcar la disciplina son elementos que ayudan a tener una mejor convivencia. A su vez, los alumnos piden que los maestros presten mayor atención a los alumnos, al aplicar con severidad las normas de la escuela. Además, los alumnos recomiendan que los maestros no dejen solos a los alumnos que son agredidos por otros compañeros y que se involucren en las peleas entre adolescentes intentando buscar soluciones a los conflictos.

Para los estudiantes, hay tres conjuntos de relaciones entre sujetos que son determinantes para la lucha contra el acoso escolar, a saber: compañeros con

compañeros; profesores con estudiantes; padres de familia con hijos. A continuación detallo cada una de éstas.

#### **6.4.2. El papel de los estudiantes con miras a prevenir la violencia: compañero con compañero**

Según la voz de los alumnos, el mejor mecanismo para prevenir la violencia estudiantil es por medio del diálogo entre las personas que se encuentran en desacuerdo o que están enojadas, en otras palabras, arreglar sus desencuentros por medio de la comunicación. Para ello, opinan los adolescentes, se necesita fomentar dentro del salón de clases debates entre estudiantes, que demuestren que aunque se tengan distintos puntos de vista sobre un mismo hecho, se pueda llegar a un consentimiento por medio de la interacción de ideas. Además, los jóvenes deben apreciar y darle un valor al pensamiento del otro, a pesar de estar en desacuerdo con el otro.

En cuanto a la convivencia entre pares como forma para disminuir la violencia, los alumnos apuntan que deben aprender a resolver los pequeños problemas y conflictos que se presentan a diario entre ellos, no permitiendo que crezcan y se vuelvan graves; esto se puede lograr, además de la comunicación, fomentando el respeto hacia los demás, siendo menos racistas, más tolerantes y mayormente comprensivos. Un tercer aspecto que refieren los adolescentes es que deben ser más solidarios con sus pares, esto es: ayudar a los compañeros que tienen problemas, incluir a todos en las actividades independientemente de sus capacidades, aceptar a los demás, no ser agresivos ni enojarse rápido con los otros compañeros e intentar crear lazos fuertes de amistad.

Como cuarto punto, el estudiantado indica que otra forma para evitar la violencia es procurar no meterse con nadie, no buscar pleitos, y, lo más importante, no molestar ni burlarse de los demás; y, en caso de que esto ocurra, hablar con los adultos para encontrar en ellos soluciones.

Por último, para evitar el acoso escolar los estudiantes aluden que es importante saber cómo se trata y se maneja el *bullying*; qué es, cómo se manifiesta y qué se puede hacer en contra de éste. Además, consideran que es necesario que ellos mismos reporten los casos de abuso a las autoridades educativas y no dejar que los compañeros maltraten a otros, por medio de la *pandilla antibullying*.

Cuadro 6.4. Qué puede hacer el estudiante para prevenir el acoso escolar.

Tema o concepto	Porcentaje de mención
Diálogo entre compañeros para encontrar vías de solución pacíficas.	35%
Respeto a los compañeros: ser incluyentes y tolerantes.	26%
No molestar a los demás.	15%
Buscar la ayuda de los adultos cuando existan conflictos.	14%
Tener conocimiento sobre el acoso escolar.	7%
Otros	3%

Fuente: Elaboración propia

#### 6.4.2.1. La pandilla *antibullying*

La pandilla *antibullying* es una propuesta que nace de los estudiantes para combatir el acoso escolar en la escuela. Su objetivo es crear un grupo de amigos en cada salón de clase que esté monitoreando a sus compañeros y, en caso de detectar hostigamiento entre pares, avisar a las autoridades educativas. Además, la pandilla *antibullying* tendría otros objetivos, como no dejar que los compañeros se burlen de otros durante las horas de clase, también acercarse a aquellos adolescentes solos y que no tienen amigos, y ser más solidarios con aquellos que lo necesitan; pero también intentar hablar con los compañeros que son agresivos, para ver cómo pueden ayudarlos. La pandilla, dicen los jóvenes, "no sería una policía, porque se trata de hacer amigos y de ayudar a los que no se pueden defender" (NDC25), pero sí tendría la función de denunciar y de no encubrir.

De esta forma, opinan los adolescentes, aquellos compañeros que constantemente molestan a los demás y que todos saben que lo hacen, pueden ser denunciados ante los docentes y directivos. Esto, además de que beneficiaría la convivencia entre pares, ayudaría notablemente a aquellos jóvenes que pasan desapercibidos por los demás al ser víctimas de maltrato escolar. Aunado a ello, la figura *antibullying* podría abrir espacios de diálogo y

de convivencia entre los alumnos, ayudando a aquellos que lo necesitan, sean los alumnos ofendidos o los que agreden.

Los adolescentes opinan que estos grupos tendrían que ser votados por los propios compañeros de clase, pues sólo ellos conocen las personalidades de sus pares, pero tendrían que estar avalados por los prefectos y por la dirección, con la finalidad de que los adultos estén involucrados y realmente pongan en marcha los programas en contra del acoso escolar, tal y como lo enuncia el Marco de Convivencia Escolar. En el caso de primero de secundaria, la pandilla se formaría en enero, una vez que haya pasado cierto tiempo y que los estudiantes se hayan conocido. Mientras tanto, las pandillas de segundo y tercero estarían al pendiente de los alumnos de primero. Creen conveniente juntar a las pandillas de todos los grados una vez al mes, para presentar sus diagnósticos y plantear soluciones y buscar estrategias junto con los adultos para prevenir y combatir el acoso escolar.

Las propuestas de intervención que se han hecho en otros países muestran que para que éstas sean exitosas deben ser promovidas en todo el contexto escolar; esto es, que todos los niveles de la comunidad escolar, incluyendo a los estudiantes, docentes, directivos y personal administrativo, deben estar conscientes y deben incluir estas iniciativas en todas las actividades de la escuela. De esta forma, se les brinda la confianza a los jóvenes de que todos los miembros de la comunidad apoyan las estrategias. De igual forma, los estudios de Lodge y Frydenberg (2010) afirman que los compañeros desempeñan un papel crucial en el mantenimiento y en el curso de la intimidación escolar, por lo que resulta necesario enseñar a los jóvenes estrategias para utilizar cuando son testigos del hostigamiento y, subrayan, esto es un paso positivo hacia la promoción de escuelas pacíficas.

Así pues, la pandilla *antibullying* es un mecanismo no sólo para prevenir y combatir el acoso escolar, sino para promover un ambiente más positivo y pacífico en la escuela; en el que todos, incluidos los alumnos, puedan dar su opinión sobre los temas que a ellos les afectan.

#### **6.4.3. La función del maestro con la intención de frenar la violencia estudiantil: docentes con alumnos**

Los estudiantes están convencidos que los docentes tienen un rol especialmente importante para la prevención y erradicación de la violencia entre pares. Por ello opinan que lo más urgente que el maestro debe hacer en el aula pero también en todos aquellos espacios del recinto escolar es poner atención a

las relaciones entre estudiantes, estar al pendiente de las actitudes entre compañeros y supervisar los momentos de recreo y de esparcimiento y, cuando se presenten casos violentos, poner un alto, evitar más peleas, hacer que los alumnos dialoguen y, como último recurso, sancionar y reportar. Llama la atención la cantidad de veces que los alumnos, de todos los grados, expresan que es urgente la participación comprometida de los docentes para mejorar la convivencia en la escuela. Frases como: "no dejar que ningún compañero sea golpeado" (CDCE/43C); "que le crean a los alumnos" (CDCE/7C); "poner más atención sobre lo que sucede" (CDCE/18C); "que los profesores hicieran algo frente a las pelias que se dan en el parque" (CDCE/42C), se escucharon de manera repetida en esta investigación. El siguiente relato evidencia la preocupación de los adolescentes al hecho de que no hay una figura que los respalde en la escuela:

Que los maestros sean más unidos con los alumnos, que hayan cámaras de seguridad en las aulas para vigilarnos y si los compañeros no cumplen con no practicar el *bullying* pues lo siguen practicando que se aplique el marco de convivencia (CDCE/C42).

Aunado a esto, los alumnos subrayan que los docentes deben dejar de ser generadores de violencia, al no ser toscos, desatentos, o vulgares; dejar de insultar a los alumnos y no lastimar o pegar a los pupilos. Respuestas como: "que no nos peguen" (CDCE/38C); "que no nos lancen borradores en la cabeza"(CDCE/48C); o "no ser groseros ni vulgares" (CDCE/46C); fueron exclamaciones constantes en el diagnóstico sobre la violencia. Esto resulta sumamente significativo, pues la mitad de los estudiantes confirmaron que los maestros tienen conductas agresivas hacia los adolescentes.

Por último, los menores de edad señalan que los docentes deben escuchar y creer en las narraciones estudiantiles y darles el debido valor a cada una de ellas. Esto resulta relevante al observar en todo el proceso de investigación que casi ninguna historia de los alumnos fue realmente tomada en cuenta y creída por parte de la planilla docente y administrativa. Esto es, cada relato del que fui testigo, los profesores sólo prestaron oídos, más no trabajaron en solucionar el caso, ni le dieron el interés que merecía. Sólo aquellas conductas en las que los profesores estuvieron involucrados, son las que se reportaron y tuvieron una consecuencia para los estudiantes. En el cuadro 6.5 se muestra el porcentaje de menciones de los alumnos para cada uno de los temas abordados.

Tal y como se mostró en el apartado 5.1.4.1. el tema de la forma de enseñanza surge nuevamente como herramienta para prevenir el acoso escolar. Así pues, los estudiantes piensan que la manera de impartir cada asignatura, esto es, de



dar clase, puede prevenir la violencia entre pares. Para los adolescentes, los profesores deben enseñar mejor cada materia, de manera especial aquellas que son complejas, como las ciencias exactas, pues al ser disciplinas complicadas, frecuentemente los alumnos no entienden y presentan malas notas, lo que hace que los compañeros de clase se burlen de ellos.

Cuadro 6.5. Qué puede hacer el docente para prevenir el acoso escolar.

Tema o concepto	Porcentaje de mención
Poner mayor atención a la convivencia estudiantil.	29%
Fomentar el diálogo entre estudiantes.	27%
Sancionar, reportar o expulsar.	15%
Dejar de ser generadores de violencia.	15%
Crear dinámicas de convivencia entre estudiantes.	9%
Otros	5%

Fuente: Elaboración propia

#### 6.4.4. El deber de la familia hacia prevenir actos violentos entre pares: padres con hijos

Por último y en cuanto a la convivencia con los adultos, los adolescentes opinan que las personas mayores deben tener más confianza en ellos, creer lo que les dicen y mostrarse abiertos para ayudarlos. Los menores de edad perciben que si la familia, en especial, los padres de familia, tuvieran una mayor convivencia con sus hijos, habría menos casos de violencia entre ellos. Al respecto, los estudiantes afirman que es necesario que los padres enseñen el valor del respeto, primordialmente, eduquen en valores, insistan en preguntar si sus hijos tienen problemas, y se involucren más en la escuela. Es interesante observar que el 85% de los alumnos piensa que si los padres pasarán más tiempo con sus hijos, hablaran y dialogaran con ellos, escucharan sus sugerencias y les dieran consejos, también beneficiaría a la disminución de la violencia. Una gran parte de los estudiantes señala que los padres deben ser un buen ejemplo, tener una conducta ejemplar, dar una buena imagen y mostrar mayor interés en los asuntos propios de los adolescentes.

Cuadro 6.6. Qué puede hacer la familia para prevenir el acoso escolar.

Tema o concepto	Porcentaje de mención
Dialogar con los hijos.	33%
Pasar más tiempo en familia.	20%
Educación en valores.	14%
Dar buen ejemplo a los hijos.	14%
Apoyar, creer y estar de lado de los hijos.	10%
Otros	9%

Fuente: Elaboración propia

A manera de conclusión de este apartado, pude constatar que la PE es una herramienta que permite adentrarse en la vida diaria de los adolescentes, conocer sus pensamientos, sus anhelos y sus problemas. Esto toma relevancia al saber que en los jóvenes existe un elemento de complicidad (como lo detallé en el apartado número 5.1.4.2.), dentro del cual lo más importante es que los adultos no se enteren, no estén informados, ni se den cuenta de lo que pasa adentro o fuera del salón de clases, ni en ningún otro lugar. En cuanto a la relación con el acoso escolar, otro de los beneficios de la PE es que ayuda a identificar la naturaleza de las disputas que se suscitan a diario entre adolescentes, lo que conlleva a remediar el problema íntegramente, puesto que las riñas son recurrentes entre los mismos alumnos. Además, colabora en la detección temprana de víctimas y agresores, lo que origina que las autoridades educativas puedan trabajar con estos estudiantes. Sobre la relación entre acoso escolar y los estudiantes como co-investigadores, llama la atención el observar que, desde el inicio del proceso de investigación y hasta el final (formulación de objetivos, preguntas y recolección de datos), los propios estudiantes fueron madurando el concepto de maltrato entre pares, al darse cuenta poco a poco y mientras transcurría la investigación, de la problemática del acoso escolar, de las consecuencias que éste conlleva y de lo mucho que puede dañar a una persona. Al finalizar la investigación, como lo describí en este apartado, sugirieron nuevas formas de convivencia entre ellos y se dieron cuenta que la distancia entre adulto y adolescente no es tan lejana como pensaban.

Sobre el trabajo con YPAR, puedo señalar que la edad y el grado académico de los alumnos fueron factores clave en la forma en la que cada grupo desarrolló la investigación y presentó sus resultados. Los estudiantes con 12 años mostraron mayor dificultad que los compañeros de 14 para comprender cómo se efectúa una investigación. No obstante, la idea de volverse científicos sociales y de estudiar el *bullying* fue atractiva en general para todos los estudiantes a pesar de la carencia de ciertas competencias entre los jóvenes. Esto es, los proyectos YPAR pueden llevarse a cabo de manera más eficiente en poblaciones juveniles con mayores habilidades prácticas y conocimientos, pero sin dejar de lado un componente clave para la apropiada consecución de los trabajos: la motivación de los adolescentes por conocer más sobre un tema inherente a ellos.

En el siguiente y último capítulo de esta tesis, reflexiono de manera general sobre los hallazgos de esta investigación, buscando dar respuesta a cada una de las preguntas que fueron planteadas al inicio de este escrito.

# CAPÍTULO 7

## CONCLUSIONES: HACIA UNA ESCUELA PACÍFICA Y DEMOCRÁTICA

---

Tal y como lo planteé en la introducción de este escrito, el objetivo central de este estudio consistió en analizar los diversos significados que tiene el acoso escolar en los adolescentes de una secundaria pública de la Ciudad de México, por medio de una metodología colaborativa que diera garantía del derecho a participar de los estudiantes. Para lograrlo, en los capítulos dos y tres expuse los conceptos teóricos que guían este estudio; al investigar, examinar y debatir con diversas posturas y corrientes teóricas en torno a los dos temas ejes de esta tesis: el acoso escolar y la PE. Mientras que, en el capítulo cuatro, expliqué el diseño metodológico de esta investigación.

En cuanto a los resultados, en el capítulo cinco, detallé el estado actual de la convivencia escolar en la escuela secundaria en estudio, haciendo énfasis en las prácticas que motivan la ocurrencia de conductas que motivan el acoso escolar. Posteriormente, analicé las diversas manifestaciones por las que el *bullying* se perpetra entre los alumnos; cuáles son y cómo es la dinámica de acoso escolar entre los estudiantes; qué efectos tiene éste para la comunidad escolar y cuáles pueden ser sus posibles causas. A su vez, expliqué qué herramientas existen en el recinto escolar para crear espacios con miras a mejorar la convivencia escolar entre los educandos.

En el capítulo seis, me referí a las formas de PE que existen en la escuela, así como ofrezco nuevas sendas para la participación de los educandos por medio de incluirlos en proyectos que les aporten conocimiento en los planos académicos, social y personal; y que también les brinden experiencias y prácticas ligadas a los pilares democráticos que los preparen para ser ciudadanos participativos involucrados con sus comunidades.

Por ello, una vez expuestos los hallazgos de esta investigación, en este último apartado, me permito responder de manera sintética a las preguntas planteadas al inicio de este trabajo; segundo, hago una reflexión sobre las principales posturas teóricas que orientan esta tesis y mis resultados. Tercero, presento al lector algunas aportaciones y limitaciones de esta investigación, tanto en el aspecto teórico como en el metodológico, así como algunas posibles líneas de investigación para el futuro. Y como tercer y último punto, me permito esbozar algunas estrategias y propuestas hacia un esquema de escuelas públicas mayormente pacíficas y democráticas.

## 7.1. Relación entre los resultados y las preguntas de investigación

I. Con respecto a las principales prácticas escolares que motivan la ocurrencia del hostigamiento entre pares; en esta investigación mostré diversos factores que contribuyen de manera significativa al florecimiento del acoso escolar. Un ejemplo son los estereotipos y etiquetas que se dan entre adolescentes y docentes; o la poca apertura que existe por parte de los alumnos hacia los maestros para alzar la voz en los asuntos que complican la convivencia entre pares; o la estructura organizacional de la escuela, que difícilmente permite la expresión libre de sus integrantes. Estas prácticas escolares conllevan a que la convivencia entre pares se vuelva un tanto más difícil en el día a día, sobre todo entre aquellos estudiantes que están inmersos en la práctica del *bullying*.

II. Sobre la interrogante que está relacionada con la manera en la que si dificulta la convivencia entre pares cuando existen casos de *bullying* en la escuela, los datos encontrados sugieren que, por momentos, la escuela funciona bajo la premisa "causa y efecto", sin ir más allá, y sin intentar solucionar las situaciones conflictivas que se dan entre los NNA. Por ejemplo, si los adolescentes agreden a un compañero se les pone un reporte y, en los casos más fuertes, quedan suspendidos por algunos días. Sin embargo, pareciera que la escuela no indaga ni se preocupa por las causas que originan tal cantidad de reportes, o por las veces que un estudiante haya faltado a la escuela por las suspensiones. Todo pareciera indicar que lo vital para las autoridades es el castigar aquellas acciones que se vuelven visibles para la comunidad y que, por tanto, irrumpen el orden escolar. Aunado a ello, uno de los principales hallazgos en este estudio y que es coincidente con otras investigaciones (Cixin Wang, Brandi Berry & Susan M. Swearer, 2013) en torno al acoso escolar, es que los estudiantes perciben que la intimidación entre pares es aprobada como "natural" por los maestros, lo que da como resultado que los alumnos tiendan a creer que la escuela no tiene las habilidades necesarias ni el debido interés, para controlar ni supervisar los actos de violencia que se gestan a diario, lo que conlleva a que se dificulte la convivencia entre pares y, de igual forma, provoque, en muchos casos, el aumento de estas conductas. Además, los resultados muestran que el clima escolar se ve afectado por el acoso escolar: cuando un estudiante vive a diario el problema de hostigamiento entre pares, ya sea en el papel de víctima, agresor u observador, comprende su propio

entorno como inseguro, lo que lo lleva a estar en alerta constante y le impide concentrarse en otras cosas, como pudiera ser su desempeño escolar.

III. En cuanto a los significados que tiene el acoso escolar para los adolescentes, lo primero a resaltar es que el *bullying* es un tipo de violencia que se genera en la escuela, que tiene criterios particulares que lo hacen fácilmente reconocible cuando se le observa de manera integral. Esto es, cuando se da continuidad y solución a las problemáticas entre estudiantes, se escucha y atiende a las partes involucradas, se les brindan las herramientas que la propia escuela tiene (como son las áreas de orientación y de psicología), y se privilegia la resolución de conflictos por medio del diálogo antes que por medio de prácticas autoritarias disciplinarias como el castigo o los reportes. Tal como vimos en el capítulo cinco, es frecuente que los docentes y directivos escriban reportes sobre violencia clasificándolos según el tipo de agresión. Por ejemplo, "suspensión de tres días porque agredió **físicamente** a su compañero" o "el alumno agredió **verbalmente** a...". No obstante, como lo demostré en los hallazgos de esta investigación, el fraccionar el problema de violencia e intentar encasillarlo en alguna tipología, necesariamente excluye a otro tipo de agresiones y no permite verlo en su totalidad, ni comprender su dinámica, lo que conlleva a que sólo se castigue a la agresión que fue palpable en ese momento y a que los adultos no se interesen por darle una solución de fondo al problema presentado.

Sobre los elementos del *bullying* que detallé en el capítulo dos de este estudio, me permito hacer algunas conclusiones sobre ello. Referente al deseo y a la acción de agredir, esta tesis saca a la luz la importancia de escuchar a todas y cada una de las partes involucradas y de comprender los porqués de la dinámica del *bullying*. Por ejemplo, esta investigación mostró que, en varios casos, no existe como tal una intención de agredir al otro ni tampoco que el agresor es consciente de los efectos que pudiera tener su acción, resultado que es opuesto a la mayor parte de los autores revisados en este estudio. La tendencia, por ejemplo de Tattum and Tattum, por mostrar que el centro del *bullying* es el pensamiento de ofender y de molestar al otro, no lo pude afirmar en este estudio.

No obstante, sobre las continuas agresiones que se viven en el *bullying*, puedo afirmar que la intimidación entre pares no es un hecho aislado, sino reiterativo, en el que se entremezclan una serie de manifestaciones simbólicas, físicas y verbales que forzosamente deben comprenderse de manera grupal y no fraccionada, y que tienden a ir escalando en grado, cuyas consecuencias

transgreden las esferas social, académica, psicológica y afectiva tanto de la víctima, como del agresor y de los observadores, no sólo en los años de la secundaria, sino probablemente en los siguientes; y cuyas causas no sólo provienen de la escuela en sí misma, sino también de otros ámbitos, como es el familiar.

Además, con respecto al elemento de desequilibrio de poder, es evidente que hay un desbalance entre el agresor y la víctima en cuestiones tanto psicológicas, como físicas, al tener las víctimas menores habilidades y competencias para defenderse y debido a que las agresiones sobre ellas no provienen de algo que ellas hayan causado, sino que son injustificadas.

Empero, con referencia al elemento de la aflicción de la víctima por sentirse agredido por su compañero, una buena parte de los hallazgos de esta investigación confirman la importancia de centrar la dinámica del acoso escolar en el sentimiento que prevalece en aquellos estudiantes agredidos y las consecuencias que esto tiene para las víctimas. Desde mi punto de vista, el daño hacia la víctima es lo que debería tener mayor ponderación para la escuela, pues la afectación personal es la que prevalecerá en los años posteriores a la secundaria.

IV. Esta investigación también planteó como pregunta de investigación observar y analizar los principales rasgos o cualidades de los estudiantes que desempeñan el papel de agresores, agredidos y observadores en torno al acoso escolar. Lo primero a resaltar es la importancia de comprender la etapa física que atraviesan los jóvenes educandos. Como lo detallé anteriormente, la adolescencia es un periodo de cambios en su mayoría físicos y emocionales, en los cuales los alumnos tienen como prioridad los pensamientos que de ellos tienen sus propios pares. Los adolescentes buscan aceptación entre sus compañeros, están centrados en lo que para ellos es lo más importante: pertenecer a un grupo. Así como cierta frase popular exclama: el mejor juguete para un niño es otro niño; lo que más desea un adolescente, es tener un amigo adolescente.

Esto lo corroboré por medio de las historias de vida de Melani y de Jimena, pero también en cada una de las sesiones que tuve con los jóvenes. De manera particular, los relatos de Jimena cobran relevancia para este punto. Si bien para ella el maltrato familiar que vivía tiene un peso en su vida, siempre puso mayor



énfasis en comprender porqué sus compañeros la trataban mal y porqué no podía tener amigos. En nuestras charlas, descubrí los anhelos de ella, con frases como: "nunca he sido besada, ¿cómo se siente?", "quisiera tener novio", "me gustaría que alguien me regalara un peluche", eran parte de los sueños que Jimena tenía y que eran, de cierta forma, lo que más le preocupaba. Al respecto, varios autores señalan la importancia de la amistad para disminuir la problemática del acoso escolar, en el sentido de que la amistad puede ser un factor de protección para los niños y jóvenes que están en riesgo de ser acosados (Hodges et al., 1999; Pellegrini y Long, 2002; Bollmer, 2005; en National Academies of Sciences, Engineering and Medicine, 2016).

En mis hallazgos encontré que los adolescentes víctimas de *bullying*, pero también aquellos estudiantes que molestaban, no tenían lazos fuertes de amistad con otros adolescentes; al contrario, en su mayoría eran solitarios y rechazados por los demás compañeros, ya sea porque lloraban mucho o, por el contrario, porque eran autoritarios, rebeldes e indisciplinados. Esto está relacionado con las constantes voces de docentes y estudiantes sobre la falta de espacios de esparcimiento y de diversión, así como de actividades que estén mayormente enfocadas a la práctica del deporte o de una ciencia, o a la celebración de un acontecimiento relevante para la comunidad escolar, hechos que no permiten que los estudiantes puedan socializar durante tiempos prolongados, lo que conlleva, como ya lo he explicado, a que existan pocos lazos de amistad entre los NNA. Aunado a ello, detectamos que la escuela está lejos de revertir esta situación, puesto que su forma de actuar es contraria a lo anterior. Pareciera que la escuela piensa que entre menos interacción juvenil halla, menores serán los enfrentamientos entre estudiantes y que entre más actos de indisciplina se presenten, la solución es tener menos espacios de convivencia entre el alumnado. Esta disciplina es vista como la subordinación de los menores para mantener el orden, sin otorgarles a ellos la posibilidad de expresarse, ni de hacer valer su derecho a opinar, o de solucionar los conflictos por medio del diálogo, la negociación y la vía pacífica.

Además, como también pude corroborar en este estudio, en los casos de *bullying*, ya sea por parte de la víctima o del agresor, los estudiantes mostraron tener problemas en sus casas, como maltrato familiar, autoritarismo, abuso físico, o que ni siquiera vivían con sus padres por peleas con su familia. Esto es acorde con lo que Taberner asienta, al afirmar que las familias especialmente conflictivas son caldo de cultivo para personalidades inseguras o problemáticas

para la vida escolar, lo cual repercute negativamente en su rendimiento escolar (2009:76). Y, de igual forma, esto también es consistente con los estudios de Ahmed and Braithwaite (2004), quienes subrayan que en los hogares donde confluyen la pobreza y la violencia, de manera particular la verbal y la física, es donde se dan más casos de víctimas de acoso escolar -como fue el caso de Jimena-. Más importante es el hecho de que en el círculo familiar autoritario, donde las relaciones están presididas por el poder del padre, puede reproducir personalidades poco tolerantes, autoritarias, retadoras, rebeldes, al igual que perfiles abusadores en los jóvenes -como es el caso de Uriel- (Taberner, 2009).

En cuanto al ámbito individual, conforme pasa el tiempo, el agresor tiende a repetir la conducta de manera más frecuente, pues tanto los adultos como sus pares lo etiquetan como alguien violento y aunque él quisiera cambiar, el ambiente escolar no le permite hacerlo ni le da oportunidad ni el espacio para que el educando pueda reflexionar sobre su andar y su trato hacia los demás. Por ello, dado que la escuela no contempla programas en los que se pueda apoyar a los alumnos agresores, difícilmente aquel estudiante bulador podrá dejar de serlo, por el contrario, a medida que va cursando la secundaria, se vuelve más violento. En los casos de los adolescentes agresivos que encontramos, pudimos observar una evolución rápida hacia conductas más violentas, es decir, de comenzar con algo "pequeño" en primero de secundaria, luego de tres años, en tercero de secundaria, las agresiones hacia maestros y alumnos fueron subiendo de tono hasta convertirse, en algunos casos, un verdadero peligro para la salud de los jóvenes. Sin embargo, -y esto es coincidente con los debates que Eric Debardieux ha tenido en torno a la definición de la violencia escolar-, encontramos que no necesariamente existe un deseo por lastimar al otro, sino que en algunas ocasiones el agresor lo hace de manera inconsciente, sin intención de dañar a un tercero.

Por su parte, los efectos en la víctima son de igual manera notorios mientras transcurre el tiempo. Es demasiado fácil darse cuenta qué alumno o alumna está siendo hostigado en tercero de secundaria, pues la víctima se comporta de manera muy particular y su personalidad es única y diferente a la de las demás. Por ejemplo, encontramos que las mujeres agredidas lloran regularmente en la escuela sin que aparentemente exista un motivo, lo que supone que existe un problema emocional en ella. También comprobamos que la víctima comienza a bajar las calificaciones sin ningún argumento detrás, pero, al ser callada y sumisa, nadie le da importancia a esto. De igual forma, fui testigo que la víctima se encuentra en constante estado de alerta, lo que la lleva a tener problemas de

convivencia con sus compañeros, pues al pensar que en cualquier momento puede ser atacada, se vuelve hostil, poco amable, y rechaza cualquier tipo de ayuda.

Corroboré también que, al igual que a la figura del agresor, los adultos raras veces intentan escuchar a las víctimas, los profesores tienden a no preocuparse por ellas y justifican su nula acción mediante la culpa hacia los núcleos familiares, por ello, las víctimas difícilmente encuentran ayuda en el recinto escolar.

Por otro lado, confirmé que aquellos jóvenes con discapacidades o con alguna necesidad educativa especial sufren de acoso escolar. Es más, mi estudio es acorde con ciertas investigaciones de corte internacional que afirman que encontraron tasas de incidencia más altas entre los niños con alguna necesidad educativa especial que aquellos que no la tienen, provocado por dos elementos. El primero es que las víctimas presentan niveles más bajos de competencia social y, segundo, porque tienen menos amistades que pudieran apoyarles en alguna situación complicada (Purdy y Guckin, 2015).<sup>1</sup> Y justamente es esto lo que vivimos durante el estudio. Dadas las discapacidades de los cuatro jóvenes que participaron en YPAR, que se concentraban en problemas del habla, de lectoescritura y de aprendizaje, los estudiantes fueron blancos perfecto para el maltrato entre pares. Aunado a ello, otros alumnos que eran víctimas de *bullying* presentaron discapacidades de tipo físico. Esto es particularmente importante para aquellos que toman las decisiones sobre la inclusión en educación. <sup>2</sup>

Por último, sobre el plano individual de los alumnos que observan el *bullying* a diario, si bien existe enojo e intentos por ayudar y solucionar lo que sus compañeros viven, los estudiantes tampoco encuentran los espacios para ser escuchados, ni las herramientas con las que puedan combatir esta problemática. En consecuencia, los alumnos tienden a callar las agresiones, aprenden a no denunciar y, de cierta forma, a aceptar lo que a sus compañeros les pasa. Pocas veces se acercan para consolar a sus pares, y tienden a justificar el que un joven sea agredido precisamente porque la víctima se vuelve hostil ante los demás. Es interesante comprobar que aquellos alumnos que se sienten mayormente

---

<sup>1</sup> Este punto vuelve a mostrar la importancia de amistades fuertes como solución a la problemática del acoso escolar.

<sup>2</sup> Aunque en la actualidad no hay una definición establecida para el *bullying* por discapacidad (disablist *bullying*); en 2010, El foro anti-*bullying* de Irlanda del Norte estableció a esta conducta como aquel comportamiento hiriente, insultante o intimidante relacionado con una discapacidad percibida o real.

queridos y respetados por sus familias, aunque falte alguno de los padres o no vivan con ellos, tienden a no meterse en problemas ni a participar en episodios de *bullying*, lo que concuerda con los estudios de Flouri and Buchanan, 2003; Rigby, 1993; y Holt and colleagues, 2008.

V. Con respecto a cómo se manifiesta el derecho a la PE, como lo mostré en el diagnóstico, la escuela pocas veces emplea los organismos legales (*agencias*) como oportunidades para llevar a la práctica este derecho. Esto corrobora la afirmación de Pérez Expósito (2014), en el sentido que la PE en la educación básica sigue siendo limitada, aunque en la normatividad escolar haya ido tomando relevancia, perduran todavía retos considerables en cuanto a su puesta en marcha en la escuela.

Por otro lado, los hallazgos en este estudio permiten afirmar que la PE es una herramienta que posibilita adentrarse en la vida diaria de los adolescentes, conocer sus pensamientos, sus anhelos y sus problemas, lo que consiente que los adultos estén mayormente informados de lo que pasa adentro y fuera del salón de clases. En este mismo sentido, siguiendo a Malo & Rahm (2014), se pudo corroborar que el dejar que los estudiantes se expresen de manera libre, informada y argumentada, otorga las posibilidades para comprender una problemática escolar desde la visión de sus propios actores, y no por medio de lineamientos ya dictados por los adultos.

Aunado a ello, esta investigación evidenció que dejar participar a los NNA, otorga posibilidades para plantear soluciones que van más acordes con la realidad educativa de los jóvenes y comprueba que el permitir que los adolescentes se manifiesten y expongan sus ideas no sólo les garantiza el derecho a participar, sino que es de gran ayuda al momento de que los adultos tomen decisiones. Esto también es coincidente con los trabajos de McDonald (2012), en el sentido de que YPAR ayuda a mejorar las prácticas escolares, tanto en las tácticas disciplinares como en los métodos de implementación y de evaluación de programas educativos. YPAR no sólo otorgó las posibilidades para comprender el *bullying*, sino que abrió nuevos horizontes para los propios participantes, e hizo que los estudiantes pudieran poner en práctica sus conocimientos tanto académicos como los que necesitan para formarse como ciudadanos.

Como herramienta para la educación cívica y académica de los educandos, además de que YPAR demostró ayudar en la formación de líderes críticos de su

entorno, también logró detonar otras habilidades y competencias para el futuro, como son: el trabajo en equipo, la aceptación del otro, la resolución de problemas por medio del diálogo y la vía pacífica, el interés por la investigación y constatación de hechos por medio de la ciencia, entre otras. Esto es particularmente relevante si retomamos el pensamiento de Hart, en el sentido de que es poco factible que los NNA cuando devengan adultos se volverán responsables y participarán como ciudadanos, si no lo experimentaron cuando fueron NNA. En otras palabras, en la medida en que el derecho a la PE se lleve a la práctica, será en la medida en que se prepare a los futuros ciudadanos para colaborar en los asuntos democráticos de su país.

## **7.2. Consideraciones finales con relación a las principales teorías que orientan el trabajo.**

A pesar de que en la academia ha existido un consenso sobre la definición del *bullying* en cuanto a sus características y elementos propios; teóricos como Erick Debardieux insisten en mirar a la violencia desde nuevos horizontes para lograr comprenderla.

Este pensamiento se vuelve cierto y válido si pensamos que cualquier hecho social, desde la mirada de Durkheim, tiende a modificarse dependiendo de las circunstancias que lo rodean, como son la cultura y las costumbres de cada grupo. Así pues, si bien las definiciones que se han dado sobre el acoso escolar sirven como suelo firme para preguntarse y dar respuesta a este fenómeno, las realidades actuales exigen cuestionarnos sobre las distintas variaciones y transformaciones que el *bullying* tiene en la educación. Un ejemplo de este hecho social son las nuevas tecnologías de la información con las que cuentan los alumnos y que comienzan a ser causas graves de agresiones entre pares.

En México, los recientes trabajos de Luz María Velázquez Reyes (2005, 2009, 2018) revelan esta situación. El pensamiento de esta autora también es acorde con Debardieux, al señalar que la violencia tiene un nuevo rostro y, en la que los estudiantes, a pesar de vivir en la sociedad más tecnologizada de la historia, emplean las nuevas tecnologías de la información para hacer eco justamente de esta misma. En consecuencia, dice Velázquez, resulta urgente generar una cultura de respeto y de sana convivencia entre pares para este nuevo cybermundo. Los cambios tan rápidos que se suscitan dentro de este universo tecnológico comienzan a desarrollar una mayor brecha entre los NNA y los adultos, y es aquí donde las escuelas deben emplear mecanismos como la PE

para tener mayores posibilidades de resolver conflictos con los que se encuentran a diario.

En efecto, como señalan Hart, Shier, Malo & Rahm: en la medida en que se establezcan diálogos entre adultos y menores, se conozcan las expectativas que los estudiantes tienen de ellos mismos, de su mundo, de sus profesores, y de su propia escuela, es que habrá menores fracasos en los recintos escolares.

El entorno actual mundial exige a todos los involucrados en la educación virar nuestras miradas hacia el mundo cibernético. De manera particular, en mi investigación pude constatar que el empleo del diálogo con los estudiantes y el involucramiento con sus intereses me llevó a comprender su forma de pensar y de ver la vida. Fue de gran relevancia mostrar interés en las canciones que escuchaban, en las páginas de internet por las que navegaban, en leer sus publicaciones, en ver sus videos, entre otros; no sólo como símbolo de apego y estima, sino también para introducirme y penetrar en su mundo. Los estudiantes se sienten solos, tan es así que la respuesta más frecuente sobre cómo se puede prevenir la violencia fue el diálogo y la convivencia entre docentes y padres de familia y NNA (Ver punto 6.4).

Por último, el contexto internacional ha colaborado para que en México los derechos de los NNA tomen fuerza, especialmente en las leyes reformadas en los últimos años. Sin embargo, el impacto que estos mandatos han tenido en el día a día de las escuelas ha sido bajo. Es necesario que los docentes reconozcan y hagan válidos los nuevos códigos y lineamientos jurídicos que guían la educación en México, pues de esta manera es que se dejará de tener una participación de fachada y se transformará a una participación consensuada entre NNA y adultos.

### **7.3. Alcances y limitaciones**

Tal y como lo expuse en el capítulo II, múltiples autores coinciden en que se necesitan más estudios sobre el acoso escolar en México, de manera particular en adolescentes, que planteen no sólo datos sobre el estado que guarda este fenómeno en la educación básica, sino que se centren en comprenderlo para poder establecer posibles soluciones. Al respecto, esta tesis ofrece nuevas formas de observar y de comprender a la intimidación entre pares, tomando en cuenta la visión de los estudiantes. Además de ello, este estudio brinda un panorama integral del fenómeno del acoso escolar, al detallar los criterios que lo definen, las formas en las que se manifiesta, los perfiles de los involucrados, y sus posibles causas. Para ello, tanto la mirada como las voces de los alumnos

fueron fundamentales. Darles a ellos espacios libres de expresión, y otorgarles un trabajo de investigación en colaboración con los adultos, dio como resultado los hallazgos de este estudio. El haberlos escuchado, y el haber puesto atención a sus necesidades y preocupaciones, dio la oportunidad no sólo de comprender el acoso escolar, sino de vislumbrar su mundo y penetrar en él.

En cuanto al plano teórico, una de las aportaciones de esta investigación se relaciona con las formas de convivencia que se dan en la escuela entre los actores principales (docentes-directivos-alumnos) que dan pie a episodios de violencia que no necesariamente se engloban en el concepto de acoso escolar. Esto es, en la escuela existen manifestaciones violentas que deben observarse y comprenderse de manera distinta al *bullying* con la finalidad de no encasillar ni etiquetar cualquier situación violenta como acoso escolar y también para comprender que la convivencia entre adolescentes puede no tener el mismo significado para ellos que para los adultos. Por ello, comprender que hay diversos tipos de violencia que si bien pudieran verse como cuestiones naturales e inherentes a la etapa de la secundaria, dañan el clima escolar y facilitan la proliferación de conductas en favor al *bullying*. Estas formas están descritas en el capítulo cuatro.

Como segundo elemento a resaltar dentro del punto de vista teórico, es que este estudio proporciona una nueva conceptualización del acoso escolar, que está relacionada con los criterios y las manifestaciones que distinguen a esta conducta violenta de otras. Al respecto, la investigación pone de relieve la importancia de comprender al acoso escolar desde una nueva dinámica, en la que se contemple no solo al individuo, sino a la familia, la escuela y la sociedad en su conjunto.

Referente al plano metodológico, esta tesis aporta una nueva visión de estudio del acoso escolar, al emplear YPAR como parte del diseño metodológico. Probablemente, este estudio sea pionero en la aplicación de YPAR como método de investigación en el *bullying* en México, e utilizarlo como herramienta para poner en práctica el derecho a la PE.

Al finalizar los proyectos YPAR los alumnos afirmaron estar convencidos de poder contribuir con las dificultades de sus comunidades por medio de su trabajo, lo que en un futuro se puede transformar en el involucramiento activo del proceso y diseño de políticas públicas en favor de su entorno, de su ciudad o de su país.

Gracias a la práctica de YPAR, los alumnos conocen los caminos para el cambio y lo que se necesita para llegar a él. Esto es, los estudiantes comprenden que para poder dar soluciones a los problemas que los aquejan deben comenzar planteando de manera coherente el problema; luego, hacer una investigación para tener un diagnóstico de esa problemática; posteriormente, escuchar las voces de los agraviados y tener un debate entre los actores y; finalmente, buscar soluciones para ello. En otras palabras, YPAR ayudó no sólo a los NNA a saber que hay formas para solucionar los problemas, sino también a los adultos, al presentarles los resultados de las investigaciones juveniles.

De manera particular, para el ramo de las Ciencias Sociales que estudia la educación para la paz, la educación para la ciudadanía, y aspectos relacionados con democracia y educación, metodologías como la presentada en este estudio podrían otorgar mayores espacios para la reflexión y análisis, así como contribuir con el avance de enfoques cualitativos para el campo de la investigación educativa en México, con carácter incluyente.

Una de las limitaciones de este tesis proviene del hecho de que el estudio sólo se efectuó en una escuela, es decir, en un sólo estudio de caso. En consecuencia, los hallazgos presentados en esta tesis no pueden generalizarse, ni presentarse como una constante en las escuelas secundarias públicas de México. El ampliar la investigación hacia más casos de estudios de campo, ayudaría en la comparación y generalización de la información sobre el acoso escolar, tanto como de sus actores como de sus causas y efectos. También, estudios longitudinales que permitieran darle seguimiento a las historias de vida de las víctimas y de los agresores serían de gran valor para medir las consecuencias del acoso escolar.

De igual manera, sería interesante estudiar lo que múltiples estudios internacionales han afirmado, que aquellos jóvenes pertenecientes a la comunidad LGBT (siglas para los vocablos lesbianas, gais, bisexuales y transgénero) tienden a ser mayormente molestados. Además, hace falta mayor investigación sobre lo que ocurre con los NNA que tienen alguna discapacidad así como estudiar los recientes rostros del acoso escolar con las nuevas tecnologías de la información.

A cerca de las limitaciones metodológicas, las sesiones diarias con los estudiantes tuvieron ciertas complicaciones para concretar las investigaciones por diversas razones. Uno, por el ausentismo escolar. La falta de asistencia a las



clases fue significativa en este estudio, ya sea porque teníamos que volver a los puntos ya dados, o porque los alumnos no comprendían alguna clase. Esto hizo que se tuvieran que retomar acuerdos, explicar nuevamente estrategias, debatir elementos que ya se habían discutido anteriormente, lo que ocasionaba disrupción en el salón o aburrimiento por parte de los estudiantes que sí asistían a las clases. Dos, por la falta de disciplina dentro del aula. Al haber compañeros que no se interesaron por el proyecto, las faltas de respeto, el ruido, y las pocas ganas de participación hicieron, en especial en algunos grupos, que el ambiente fuera poco propenso para estudiar. Tres, por la edad y el grado académico de los alumnos, ya que éstos fueron factores determinantes en la forma en la que cada grupo desarrolló la investigación y presentó sus resultados. Los estudiantes con 12 años mostraron mayor dificultad que los compañeros de 14 para comprender cómo se efectúa una investigación. No obstante, la idea de volverse científicos sociales y de estudiar el *bullying* fue atractiva en general para todos los estudiantes a pesar de la carencia de ciertas competencias entre los NNA.

#### **7.4. Propuestas para una educación pacífica, democrática e inclusiva**

De todo lo anunciado anteriormente, puedo concluir que los hallazgos de este estudio ponen de relieve la necesidad de establecer programas y políticas educativas dirigidas a la convivencia escolar y, de manera particular, a manejar el problema de la violencia en la escuela y de la intimidación entre pares. Empero, para que estas iniciativas funcionen deben estar orientadas a trabajar con todos los actores del sistema escolar: desde los directivos hasta los padres de familia. Mucha mayor atención se debe poner a aquellos casos de víctimas y agresores, y se deben tener protocolos que asistan a estas poblaciones de manera integral, donde se convoque a padres de familia y maestros a trabajar de manera conjunta en la solución de estos problemas. Al respecto, al tener perfiles familiares y sociales similares de víctimas y agresores, es importante implementar políticas que apoyen a estos dos grupos, ya sea por medio de clases de recuperación y nivelación para aquellos que tienen dificultades de aprendizaje; o trabajar en el manejo de emociones y sentimientos, por sólo dar unos ejemplos.

Resulta indispensable que la comunidad educativa en su totalidad esté enterada de lo que es el acoso escolar y se involucre en los programas de prevención de la violencia y de mejora de la convivencia. Esto es consistente con los estudios de Lodge and Frydenberg (2010) y Bradshaw (2013), entre otros, quienes señalan que en los países donde se han tenido medidas de intervención para el problema del acoso escolar, como son Estados Unidos, Noruega, Inglaterra, Alemania, Bélgica, España, Finlandia, Irlanda, Austria y Australia, han tenido resultados positivos que varían según el país. Sin embargo, agregan, en todos los casos la intervención fue mejor que no hacerlo; y el nivel de compromiso escolar y la participación de la comunidad educativa influyeron en el éxito de la intervención, más en aquellos casos donde se estableció un sistema donde se consideraron las relaciones, las interacciones y la comunicación y participación de todos los actores escolares.

Por otro lado, los hallazgos en esta investigación también evidencian las prácticas poco democráticas que se viven en la escuela a diario, por ello se requieren programas escolares donde los estudiantes puedan vivir de acuerdo con los estándares de los principios democráticos. Estos planes deben ser reconocidos por la comunidad escolar, aprobados y consentidos por todos. Tal y como lo afirman Bean and Apple (1995), las escuelas democráticas no se dan por suerte. Ellas son resultado de los intentos explícitos de los educadores por establecer arreglos y oportunidades que den vida a la democracia. Para lograrlo, se deben crear estructuras y procesos democráticos por los cuales se lleven a cabo la vida en la escuela y, por otro lado, se deben crear currículos que otorguen a los jóvenes experiencias democráticas.

Dada la cantidad de horas que un menor de edad pasa en la escuela, resulta poco concebible visualizar a la institución solo como un medio de aprendizaje aritmético o como un vehículo para aprender a leer y a escribir. Es indispensable que en la elaboración de políticas se comprenda la importancia de la escuela como agente socializador, en la que se preparan a los ciudadanos del mañana, quienes podrán tener vivencias y recuerdos dolientes, nocivos y hasta perversos de sus años por la secundaria o; por el contrario, experiencias y memorias alegres, prósperas y positivas. Esto dependerá y es responsabilidad de nosotros: los adultos.

Para finalizar, me permito afirmar que si las escuelas siembran el terreno hacia la participación escolar, tendrán alumnos con mayores herramientas no sólo cívicas y éticas, sino también académicas. Estoy convencida de que en la medida en

que las instituciones escolares abran los espacios necesarios para que la voz de los estudiantes sea escuchada y tomada en cuenta, será en la medida en que las escuelas podrán ser lugares mayormente pacíficos, inclusivos y participativos.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y EN LÍNEA

---

- Albaladejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria*. Tesis doctoral por la Universidad de Alicante, España.
- Albert, M. (2006). *La investigación educativa*. España: Mc Graw Hill
- Álvarez, E. (2015). *Violencia escolar: variables predictivas en adolescentes gallegos*. Tesis doctoral por la Universidad De Vigo, España.
- Álvarez García, D. et. al. (2007). *Aprender a resolver conflictos*. Madrid: CEPE.
- Ángel Calvo y Francisco Ballester. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. España: Editorial EOS.
- Apple, M. and J. Beane. (1995). *Democratic Schools*. United States: Alexandria. Disponible en: <https://trove.nla.gov.au/version/50595093>
- Aragonés, J.I. y Amérigo M. (1998). *Psicología Ambiental*. España, Ediciones Pirámide.
- Aristimuño A. y Juan Carlos Noya (2015). *La convivencia escolar y el fenómeno del bullying en la enseñanza secundaria del Uruguay. Un estudio de caso*. Páginas de educación, Vol. 8 No. 2. Montevideo. Disponible en: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682015000200002](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682015000200002)
- Arzaluz, Solano, Socorro. (2005). *La utilización del estudio de caso en el análisis local*. Región y sociedad, 17(32), 107-144. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S187039252005000100004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S187039252005000100004)
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bradshaw, P. C. (2013). *Preventing Bullying through Positive Behavior Interventions and Supports (PBIS): A Multitiered Approach to Prevention and Integration*. Theory Into Practice, vol. 52 (4), pp. 288-295. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2013.829732>
- Bray, M. et al. (2010). *Educación comparada. Enfoques y Métodos*. Buenos Aires: SAECE .
- Bryman, Alan (2004). *Social Research Methods*. United States: Oxford University.
- Burke, Kevin and Stuart Greene (2015). *Participatory Action Research, Youth Voices and Civic Engagement*. Language Arts, Volume 92, (6), July 2015.

- Cammarota Julio and Michelle Fine. (2008). *Revolutionizing education: Youth Participatory Action Research in Motion*. Routledge. Taylor and Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203932100>
- Caraballo et al. (2017). *YPAR and Critical Epistemologies: Rethinking Education Research*. Review of Research in Education, marzo, volume 41, pages: 311-336. AERA. <https://doi.org/10.3102/0091732X16686948>
- Cárdenas, V. (2009). *Violencia en la escuela secundaria. La percepción de los alumnos sobre los problemas de conducta*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.
- Castillo-Pulido, L. (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, vol. 4 (8), julio-diciembre, pp. 415-428.
- Center for Disease Control and Prevention. U.S. Department of Health and Human Services. Sitio web: [www.cdc.gov](http://www.cdc.gov).
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la LXI Legislatura de la Cámara de Diputados (2011). *Situación de la Familia y la Infancia en México*. Ciudad de México.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cixin Wang, Brandi Berry & Susan M. Swearer. (2013). *The Critical Rol of School Climate in Effective Bullying Prevention*. Theory Into Practice, 52 (4), 296-302. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>
- Clark, A. (2010). *Young Children as Protagonists and the Role of Participatory Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives*. Am J Community Psychol, 46:115-123.
- Cohen, J. (2006). *Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being*. Harvard Educational Review, 76(2), 201-237. Disponible en: <https://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/cohen-HE-Paper-7-06.pdf>
- Collell, J. y C. Escudé (2006). *El acoso escolar: un enfoque psicopatológico*. Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 2, pp. 9-14. Disponible en: [http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS\\_2\\_esp\\_9-14.pdf](http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_9-14.pdf)
- Cook-Sather, A. (2006). *Sound, Presence, and Power: "Student Voice" in Educational Research and Reform*. Curriculum Inquiry, 36(4), 359–390. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/4124743>
- Cook-Sather, A. (2014). *The trayectoria of student voice in educational research*. New Zealand Journal of Educational Studies. Vol 49 (2), USA.
- Consejo Ciudadano de la Ciudad de México (2014). *Análisis del acoso escolar en la Ciudad de México. Rol de los responsables de crianza*. Disponible en:

<https://es.scribd.com/doc/229032190/Bullying-Analisis-del-Acoso-Escolar-en-la-Ciudad-de-Mexico-Rol-de-los-Responsables-de-Crianza>

- Consejo Nacional de Población (2010). *Índice de marginación por localidad. Colección: índice sociodemográfico*. Recuperado de: [http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices\\_margina/2010/documentoprincipal/Capitulo01.pdf](http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/2010/documentoprincipal/Capitulo01.pdf)
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Septiembre de 2014. Secretaría de Gobernación. México. Disponible en: [http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo\\_2014\\_constitucion.pdf](http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf)
- Debardieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire. 1. État des lieux*. Paris: ESF éditeur.
- Debardieux, E. & Blaya, C. (2011). *La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿cómo están los alumnos franceses?* Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 4 (8) Edición especial *La violencia en las escuelas*, 339-356.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Formato EPub 2013. Ediciones Gandhi.
- Della Porta D. & M. Keating. (2013). *Enfoques y metodologías de las ciencias sociales. Una perspectiva pluralista*. Tres Cantos, Madrid: Akal Ediciones.
- Demanet, J. & Mieke Van Houtte. (2012). *The Impact of Bullying and Victimization on Students' Relationships*. American Journal of Health Education, 43:2, 104-113, DOI: 10.1080/19325037.2012.10599225
- Díaz-Aguado, M. (2006). *Convivencia escolar, disciplina y prevención de la violencia*. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Eliade, M. (2001). *Mitos, sueños y misterios*. Barcelona: Kairós.
- Elias, M. (2010). *School climate that promotes student voice*. Principal Leadership, vol. 11 (1), p. 22-27, September 2010. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ916284>
- Elias, María Esther. (2015). *La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo*. Revista Electrónica Educare, vol. 19, núm. 2, mayo-agosto, 2015, pp. 285-301. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica.
- Farrington, D.P. (1993). *Understanding and preventing bullying*. En M. Tonry (Ed.), *Crime and Justice*, 17, pp 381-458. Chicago: University Chicago Press.
- Fight Crime: Invest in Kids (2003). *Bullying prevention is crime prevention*. Estados Unidos. Disponible en: <http://www.pluk.org/Pubs/Bullying2.pdf>
- Fitzgerald, Louise and Sue Dopson (2009) *Comparative Case Study Designs: Their Utility and Development in Organizational Research*, en Buchanan, David and Alan Bryman (eds.) *The Sage Handbook of Organizational Research Methods*, SAGE, Los Angeles; London.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

- Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell. Recuperado de: <https://epdf.pub/the-new-meaning-of-educational-change-fourth-edition.html>
- Furlan A. & Spitzer, T. (2013) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. México: COMIE.
- Furrer, S. (2013). *Comprendiendo la amenaza del estereotipo: definición, variables mediadoras y moderadoras, consecuencias y propuestas de intervención*. *Reidocrea*, 2: 239-260. [<http://hdl.handle.net/10481/27787>]
- Giddens, A. y J. Turner, et al. (2009). *La teoría social, hoy*. España: Alianza Editorial.
- Gifre, M. (2012). *Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner*. *Contextos educativos*, 15, 79-92. Disponible en: <http://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8515/Consideraciones-educativas-perspectiva.pdf?sequence=1>
- Girard, René (1998). *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Colección Argumentos, Editorial Anagrama.
- Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México 2018-2019. Autoridad educativa en la Ciudad de México. Disponible en: [https://www2.sep.pdf.gob.mx/normateca\\_afsdf/disposiciones\\_normativas/vigente/dgpppe/Guia-Operativa-para-Escuelas-Publicas-2018-2019.pdf](https://www2.sep.pdf.gob.mx/normateca_afsdf/disposiciones_normativas/vigente/dgpppe/Guia-Operativa-para-Escuelas-Publicas-2018-2019.pdf)
- Harris, S. y G. Petrie (2003). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós.
- Hart, R. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. Italy: United Nations Children's Fund.
- Hernández, J. & Susan S. (2004). *A safe school climate*. Disponible en: <http://eric.ed.gov/?id=EJ703452>
- Herrera-Lasso, L. (2013). *Factores que propician la violencia y la inseguridad*. México: Grupo Coppan, S.C.
- Hidalgo-Rasmussen, C. & Hidalgo-San Martín, A. (2015). *Violencia e inseguridad contextual percibida y roles en bullying en escolares mexicanos*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 767-779.
- Instituto Nacional Electoral (2015). *Consulta Infantil y Juvenil 2015*. Disponible en: [http://www.ine.mx/portal/Elecciones/Proceso\\_Electoral\\_Federal\\_20142015/ConsultaInfantilyJuvenil2015/pdf/Resultados\\_Nacionales\\_10\\_a\\_13.pdf](http://www.ine.mx/portal/Elecciones/Proceso_Electoral_Federal_20142015/ConsultaInfantilyJuvenil2015/pdf/Resultados_Nacionales_10_a_13.pdf)
- INEGI (2015). *Encuesta intercensal. Estimadores de la población total y su distribución porcentual según autoadscripción indígena por delegación y grandes grupos de edad*. México.
- INEGI (2015). *Encuesta intercensal. Panorama sociodemográfico de Ciudad de México*. México.

- INEGI (2015). *Tabulados de la Encuesta Intercensal 2015. Estimadores de la población de 3 años y más y su distribución porcentual según condición de asistencia escolar y sexo por delegación y grandes grupos de edad*. México.
- INEGI (2016). *Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas. Datos nacionales*. México. Recuperado de: [http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/indigenas2016\\_0.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/indigenas2016_0.pdf)
- Ivelic, M. (1969). *El lenguaje arquitectónico*. Aisthesis no. 4. Centro de Investigaciones Estéticas. Santiago de Chile, Chile.
- Jannick Demanet & Mieke Van Houtte (2012) *The Impact of Bullying and Victimization on Students' Relationships*. *American Journal of Health Education*, 43 (2), 104-113. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/19325037.2012.10599225>
- Jacobson, R. (2013). *Rethinking School Bullying. Dominance, identity and school culture*. London: Routledge. Taylor and Francis Group.
- Jonny, L. (2006). *Reconceptualising childhood: Children's rights and youth participation in schools*. *International Education Journal*, 7(1), 17-25.
- King, J. (2013). *Expanding Literacies with students: Youth Participatory Action Research (YPAR) in a school-based setting*. Requirements for the degree Doctor of Philosophy. University of Rochester. United States.
- Leff, S. (2007). *Bullying and peer victimization at school: considerations and future directions*. *School Psychology Review*, volume 36 (3), 406-412.
- Ley de Educación del Distrito Federal. Última reforma: 28 de enero de 2015. <http://www.aldf.gob.mx/leyes-107-2.html>
- Ley de Educación del Estado de Nuevo León. Última reforma: 1 de mayo de 2014. Disponible en: [http://www.hcni.gob.mx/trabajo\\_legislativo/leyes/leyes/ley\\_de\\_educacion\\_del\\_estado/](http://www.hcni.gob.mx/trabajo_legislativo/leyes/leyes/ley_de_educacion_del_estado/)
- Ley de Educación para el Estado de Chiapas. Última reforma: 12 de marzo de 2014. Disponible en: <http://www.congresochiapas.gob.mx/index.php/Legislacion-Vigente/ley-de-educacion-para-el-estado-de-chiapas.html>
- Ley General de Educación. Última reforma publicada el día 19 de diciembre de 2014. Disponible en: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)
- Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar del Distrito Federal. Última reforma: 18 de diciembre de 2014 <http://www.aldf.gob.mx/leyes-107-2.html>
- Ley para Prevenir, Atender y Erradicar el Acoso y la Violencia Escolar del Estado de Nuevo León. Última reforma: 1 de julio de 2013. [http://www.hcni.gob.mx/trabajo\\_legislativo/leyes/leyes/ley\\_para\\_prevenir\\_atender\\_y\\_erradicar\\_el\\_acoso\\_y\\_la\\_violencia\\_escolar\\_del\\_estado\\_de\\_nuevo\\_leon/](http://www.hcni.gob.mx/trabajo_legislativo/leyes/leyes/ley_para_prevenir_atender_y_erradicar_el_acoso_y_la_violencia_escolar_del_estado_de_nuevo_leon/)



- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, expedida el 4 de diciembre de 2014. Disponible en: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014)
- Lewis, A. (2005). *Student voice: bridge to learning*. Executive Summary. Disponible en: <https://depts.washington.edu/AndyExecSummry>
- Limber, S. and Kaufman, N. (2002). *Civic participation by children and youth*. In N. Kaufman and I. Rizzini, (Eds), *Globalization and Children*, 81-90. New York: Kluwer Academic.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lodge J. & Erica Frydenberg. (2005). *The Role of Peer Bystanders in School Bullying: Positive Steps Toward Promoting Peaceful Schools*. *Theory Into Practice*, 44(4), 329-336. Disponible en: [http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4404\\_6](http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4404_6)
- LXI Legislatura Cámara de Diputados (2011). *Estudio sobre violencia entre pares en las escuelas de nivel básico en México*. Recuperado de: [http://archivos.diputados.gob.mx/Centros\\_Estudio/ceameg/ias/Doc\\_25.pdf](http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/ceameg/ias/Doc_25.pdf)
- Malo A., & Rahm J. (2014). *Introduction: La voix des jeunes à l'école et au-delà*. *Canadian Journal of Education*. *Revue Canadienne de l'éducation*, 37(1), 1-21. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.37.1.1>
- Martínez-Otero, V. (2005). *Conflictividad escolar fomento de la convivencia*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie380829>
- MacDonald, C. (2012). *Understanding participatory action research: a qualitative research methodology option*. *Canadian Journal of Action Research*. Volume 13, Issue 2, pages 34-50. Disponible en línea en: <https://pdfs.semanticscholar.org/3b78/ecfe0b4a0a7591d2ea068c71e8ea320ff451.pdf>
- MacNeil, A., Doris L. Prater & Steve Busch. (2009). *The effects of school culture and climate on student achievement*. *International Journal of Leadership in Education*, 12:1, 73-84, DOI: 10.1080/13603120701576241
- McMillan, J. H. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- McCluskey, G. et al (2013). *Take more time to actually listen: students' reflections on participation and negotiation in school*. *British Educational Research Journal*, vol. 39 (2), pp 287-301.
- Medina, Andrés. (2009). *La transición democrática en la Ciudad de México: Las primeras experiencias electorales de los pueblos originarios*. *Argumentos (México, D.F.)*, 22(59), 11-41. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_isoref&pid=S018757952009000100001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S018757952009000100001&lng=es&tlng=es)

- Megan Polanin & Elizabeth Vera (2013) *Bullying Prevention and Social Justice, Theory Into Practice*, 52:4, 303-310. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2013.829736>
- Mèlich, Joan Carles (1998). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Milch, R. y J. Isaacs (2010). *Telling is compelling: the impact of student reports of bullying in teacher intervention*. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30 (3), 283-296. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/01443410903573123>
- Mirra, N. et al. (2015). *Revolutionizing Inquiry in Urban English Classrooms: pursuing voice and justice through Youth Participatory Action Research*. *English Journal* 105 (2), 49-57.
- Hulme, M., McKinney, S., Hall, S., & Cross, B. (2011). *Pupil participation in Scottish schools: How far have we come?* *Improving Schools*, 14(2), 130-144. <https://doi.org/10.1177/1365480211406880>
- Muñiz, M. (s/a). *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado, Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Murray, Print (2007). *Citizenship education and youth participation in democracy*. *British Journal of Educational Studies*, 55:3, 325-345. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00382.x>
- Nansel, T. et al. (2001). *Bullying Behaviors among US youth*. *American Medical Association*, Volume 285, (16), 2094-2100. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.538.432&rep=rep1&type=pdf>
- Niña escapa de su primaria en San Miguel Allende, Guanajuato, e intenta huir a causa del bullying. (10 de febrero de 2017), Periódico Sin Embargo. Recuperado de: <http://www.sinembargo.mx/10-02-2017/3149294>
- Novak, P. y Mager, U. (2011). *Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research*. *Educational Research Review*. 7, 38-61. Disponible en: [www.elsevier.com/locate/EDUREV](http://www.elsevier.com/locate/EDUREV).
- OECD (2017). PISA 2015, Results (Volume III): *Student's Well-Being*, PISA. OECD Publishing Paris.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and Whipping boys*. Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Organización Mundial de la Salud. 49ª Asamblea Mundial de la Salud. 25 de mayo de 1996. *Resolución de la Asamblea, punto 30.2 del orden del día: Prevención de la violencia:*

una prioridad de salud pública. Disponible en línea en: [http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/203955/WHA49\\_R25\\_spa.pdf;jsessionid=D7808E9DDD9E9D8BB57E8A1ABA5F51E3?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/203955/WHA49_R25_spa.pdf;jsessionid=D7808E9DDD9E9D8BB57E8A1ABA5F51E3?sequence=1)

Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Publicado en español por la Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud. Washington, D.C.

Ornelas, Carlos. (2018). *La contienda por la educación. Globalización, neocorporativismo y democracia*. México: FCE.

Ortega, R., Del Rey, R., Mora-Merchán, J. (2001). *Violencia entre escolares*. REDALYC, número 41, agosto, pp. 95-113. España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27404107.pdf>

Ortega R. et al. (2008). *Cyberbullying*. International Journal of Psychology and Psychological Therapy. (8), 2. pp: 183-192. Disponible en línea en: <http://www.ijpsy.com/volumen8/num2/194/cyberbullying-ES.pdf>

Osler, A. y H. Starkey (2010). *Changing citizenship. Democracy and inclusion in education*. England: Open University Press.

Ozer, E. and Dana Wright. (2010). *Beyond School Spirit: The Effects of Youth-Led Participatory Action. Research in Two Urban High Schools*. Journal of Research on Adolescence, 22(2), 267–283. DOI: 10.1111/j.1532-7795.2012.00780.x

Ozer, E. Ritterman, M, et al. (2010). *Participatory Action Research (PAR) in Middle School: Opportunities, Constraints, and Key Processes*. Am J Community Psychol (2010) 46:152–166.

Pedroza, J. y San Juan Aguilera coord. (2013). *La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Periódico El Universal. [www.eluniversal.com.mx](http://www.eluniversal.com.mx)

Periódico Milenio. [www.milenio.com](http://www.milenio.com)

Pérez, L. (2014). *Participación adolescente en la secundaria: explorando lo deseable, lo potencial y lo permisible*. México, UAM Xochimilco. Año 27, no. 74. 47-72.

Pérez, F. (2004). *El medio social como estructura psicológica. Reflexiones a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner*. EduPsykhé, Vol. 3, No. 2, 161-177.

Pérez, L. y A. Ochoa. (2017). *La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. Retos y posibilidades para la formación ciudadana*. Revista Mexicana de Investigación Educativa [en línea] 22 (Enero-Marzo). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14048873009> > ISSN 1405-6666

Pinheiro, P. (2011). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Organización de las Naciones Unidas: New York.

- Prieto, G. M. (2005). *Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Volumen 10, (027), 1005-1026.
- Prieto, P. Marcia (2005). *La participación de los estudiantes: ¿un camino hacia su emancipación?* Theoria, Vol. 14 (1); 27 -36.
- Pyne, Kimberly, Mary Alice Scott et al. (2014). *The Critical Pedagogy of Mentoring. Undergraduate Researchers as Mentors in Youth Participatory Action Research*. Collaborative Anthropologies 7, no. 1.
- Pyne, Kimberly, Mary Alice Scott et al. (2015). *Approaching Praxis: YPAR as Critical Pedagogical Process in a College Access Program*. The High School Journal - Winter 2015. The University of North Carolina Press.
- Public Health Institute of California. (2012). *Youth Participatory Action Research. A review of the literature*. Sacramento, California: LPC Consulting Associates, Inc.
- Purdy N. & Conor Mc Guckin. (2015). *Disablist bullying in schools: giving a voice to student teachers*. Journal of Research in Special Educational Needs. Volume 15 (3), 202-210. doi: 10.1111/1471-3802.12110
- Redon, Pantoja, S. (2010). *La escuela como espacio de ciudadanía*. Estudios pedagógicos. XXXVI, sin mes, 213-239. Disponible en: [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org).
- Rivara, F. & Suzanne Le Menestrel (editors). (2016). *Preventing bullying through science, policy and practice*. The National Academies Press: Washington, D.C.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: DIE-CINVESTAV. Disponible en: [bit.ly/1Tb5DsE](http://bit.ly/1Tb5DsE)
- Rodríguez Fernández, M. (2014). *Educación y participación ciudadana en la democratización de la administración local: realidades y perspectivas de futuro en Galicia*. Tesis doctoral de la Universidad de Santiago de Compostela, España.
- Rubin, Beth and Thea Renda Abu El-Haj (2016). *Confronting the Urban Civic Opportunity Gap: Integrating Youth Participatory Action Research Into Teacher Education*. Journal of Teacher Education, vol. 67 (5), 424-436.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. 5ª edición. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Ruiz-Cuéllar, G. (2007). "Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias", en *La Calidad de la educación básica en México, 2006*, México: INEE.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Great Britain: Atheneum Press.
- Ron Avi Astor , Rami Benbenishty & Heather Ann Meyer (2004). *Monitoring and Mappi Student Victimization in Schools*. Theory Into Practice, 43:1, 39-49. Disponible en: [http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4301\\_6](http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4301_6)

- Sacristán, M. y J. Salcedo, et al. (1978). *Teoría sociológica contemporánea*. España: Editorial Tecnos. pp. 546.
- Sáez, Hugo (2008). *Cómo investigar y escribir en ciencias sociales*. México: UAM.
- Sampén-Díaz, M. N., Aguilar-Ramos, M. C. y Tójar-Hurtado, J. C. (2017). *Educando la competencia social en Perú. Programa de prevención del maltrato social*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(1), 46-57. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1013>
- Santoyo D. & S. Frías (2014). *Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México). Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032872002>> ISSN 0185-1284
- Sarita sufrió bullying medio año... sin saberlo. (1 de febrero de 2017), Periódico El Universal. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/estados/2017/02/10/sarita-sufrio-bullying-medio-ano-en-silencio>
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2015). *Marco de Referencia sobre la Gestión de la Convivencia Escolar desde la Escuela Pública*. México.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2014). *Tercer Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior*. Recuperado de : [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems\\_encuesta\\_violencia\\_reporte\\_130621\\_final.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf)
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2018). Sistema de Información y Gestión Educativa. Recuperado de: <http://143.137.111.97/SIGED/principalesCifras.html>
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2018). Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. *Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México 2018-2019*. México.
- Secretaría de Gobernación. *Diario Oficial de la Federación*. Viernes 14 de diciembre de 1982.
- Sharon H. DeFur & Lori Korinek (2010) *Listening to Student Voices*. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83 (1), 15-19, DOI: 10.1080/00098650903267677
- Shier, Harry (2001). *Pathways to participation: openings, opportunities and obligations*. Children and Society. Volume 15, pp. 107-117.
- Schmitt, R y Santos B. (s/a). *Modelo ecológico del abandono estudiantil en la educación superior*. III Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación Superior. Rio de Janeiro, Brasil.
- Sitio web de la organización Bullying Statistics. <http://www.bullyingstatistics.org>

- Sitio web del Departamento de Salud y Servicios Humanos de Estados Unidos. [www.stopbullying.gov](http://www.stopbullying.gov)
- Smith, P. (2000). *Bullying and Harrasment in schools and the rights of children*. Children and Society Volume. 14: 294-303.
- Smith et al. (1999). *The Nature of School Bullying*. London: Routledge.
- Smith PK (2006). *Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela*. Paper presentado al Congreso Educación Palma de Mallorca.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart Winston.
- Steele, C. M. (1997). *A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance*. *American Psychologist*, 52(6), 613–629. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.6.613>.
- Tello, N. (2005). *La socialización de la violencia en las escuelas secundarias*. RMIE, oct-dic, volumen 10, (27), 1165-1181.
- U.S. Department of Education (2011). *Analysis of State Bullying Laws and Policies*. United States of America. Disponible en: <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/bullying/state-bullying-laws/state-bullying-laws.pdf>
- Un adolescente dispara a varios compañeros y a una profesora en un colegio de Monterrey. (19 de enero de 2017). Periódico El País. Recuperado de: [https://elpais.com/internacional/2017/01/18/mexico/1484752144\\_868329.html](https://elpais.com/internacional/2017/01/18/mexico/1484752144_868329.html)
- UNESCO (1999). *Guía de diseño de espacios educativos*. Chile, Ministerio de Educación. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123168>
- United Nations Children’s Fund (2014). *Hidden in plain sight. A statistical analysis of violence against children*. UNICEF: New York.
- United Nations Children’s Fund (2006). *Rights respecting schools*. United Kingdom.
- UNICEF (2006). *Derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes. Guía práctica para su aplicación*. Disponible en: [http://www.unicef.org/republicadominicana/uniCef\\_proyecto.pdf](http://www.unicef.org/republicadominicana/uniCef_proyecto.pdf)
- UNICEF (2006). *Extracto del Informe Nacional sobre Violencia y Salud*. Disponible en: [http://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe\\_Nacional-capitulo\\_II\\_y\\_III%28%29.pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Nacional-capitulo_II_y_III%28%29.pdf)
- UNICEF (2011). *Estado mundial de la infancia 2011. La adolescencia, una época de oportunidades*. Nueva York: UNICEF.
- UNICEF (2015). *Participación adolescente en secundarias del Distrito Federal*. México. Recuperado de: [https://www.unicef.org/mexico/spanish/BP\\_Participacionadolescente.pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/BP_Participacionadolescente.pdf)

- UN General Assembly (1948). *Universal Declaration of Human Rights. Article 19.*
- UN General Assembly (1989). *Convention on the Rights of the Child. Article 12.*
- Valdés A. y Ernesto Martínez (2014). *Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria.* Avances en Psicología Latinoamericana, 32(3), 447-457. Disponible en: [dx.doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07](https://doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07)
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* España: Gedisa Editorial.
- Velázquez Reyes, Luz María (2005). *Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela.* Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10(26),739-764. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14002607>
- Velázquez, Reyes, Luz María (2009). *Cyberbullying. El crudo problema de la victimización en línea.* X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en:[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_17/ponencias/0606-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_17/ponencias/0606-F.pdf)
- Velázquez, Reyes, Luz María (2018). *Conferencia: Uso y abuso de dispositivos digitales.* Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Yin, Robert K. (2003). *Case Study Research. Design and Method.* London: Sage Publications.
- Westheimer, J. (2004). *What kind of citizen? The politics of educating for democracy.* American Educational Research Journal. 41 (2) 237-269.
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen? Educating our children for the common good.* United States: Teachers College Press. pp. 121.
- Wissman, Kelly and Staples, Jeanine, et al. (2015). *Cultivating research pedagogies with adolescents: created spaces, engaged participation and embodied inquiry.* Anthropology and Education Quarterly, Vol. 46, Issue 2, pp. 186-197.
- World Health Organization (2010). *Bulletin: Prevention of bullying-related morbidity and mortality: a call for public health policies.* 88:403-403. Disponible en: <http://www.who.int/bulletin/volumes/88/6/10-077123/en/>

## Anexo 1. Las sesiones de trabajo con los estudiantes

A continuación detallo cada una de las sesiones YPAR.

Sesión #1. (Duración 1 hora)

Presentación y explicación del proyecto general

### Descripción general:

En esta primera sesión, me presenté con los estudiantes, les expliqué el objetivo del estudio y la importancia de que ellos fueran colaboradores en el proyecto.

Posteriormente, apliqué un breve cuestionario sobre personalidad y perfil sociodemográfico para conocer con mayor profundidad la forma de ser y de vivir de los adolescentes. De este test obtuve 101 respuestas, y la clave es CSDE.

Finalmente y con el objetivo de que los alumnos pudieran vislumbrar con mayor claridad qué es lo que harían conmigo y cuál es el trabajo de un investigador, formé equipos de cuatro personas para jugar el juego de mesa titulado "Clue", cuyo objetivo es resolver un crimen por medio de descubrir quién es el sospechoso, con qué arma se efectuó el delito y en qué lugar se dio.

### Conclusiones generales de la sesión #1:

Los estudiantes se mostraron interesados en conocer qué estudios se hacen en la Universidad de donde provengo; sin embargo, tardaron tiempo en comprender que ellos serían partícipes de la investigación y su preocupación giraba en torno a cómo calificaría su colaboración.

Por otro lado, mostraron interés en responder el test de personalidad: algunos hacían chistes, otros no entendían bien las preguntas del cuestionario, pero al final todos respondieron con claridad y honestidad el test.

Finalmente, durante el juego de Clue, noté que a la mayoría le costó trabajo entender el desarrollo del juego. En algunos casos tuve que explicar de manera individual qué tenían que hacer y cuál era el objetivo del juego. Me percaté de algunas deficiencias de comprensión, análisis y de destreza de los estudiantes, por lo que este juego me sirvió como base para proyectar las siguientes sesiones. Los alumnos de segundo de secundaria tuvieron muchísimos problemas para comprender el juego, sólo un equipo logró entenderlo.



Sesión #2. (Duración 1 hora).

Introducción a YPAR: Selección del problema de estudio

Descripción general:

En esta segunda sesión, di una pequeña charla sobre la importancia de que los estudiantes formaran parte de la investigación y se volvieran coinvestigadores. Les platiqué del tema de la violencia escolar, del acoso escolar y de la participación estudiantil.

Posteriormente, con el objetivo de afianzar la selección del problema, efectué la dinámica titulada "El Naufragio", cuyo objetivo es dialogar y debatir hasta llegar a un consenso. Nuevamente se formaron equipos de cuatro. En el cuadro #1 se describe esta dinámica.

Finalmente, les pedí que como tarea trajeran alguna noticia, publicación o artículo que tratara sobre el tema de acoso escolar y sobre derechos de los adolescentes.

A continuación describo la dinámica titulada "El naufragio".

Cuadro #1. Dinámica "El Naufragio"
Imagina que te encuentras en un naufragio y a duras penas has conseguido llegar a una isla donde pasarás los próximos tres años de tu vida, junto con tus compañeros de clase. En la isla, hay un lago con peces, un buen pedazo de tierra para cosechar y un bosque salvaje y misterioso. El clima es agradable, con una constante de 25 grados pero llueve pocas veces al año.
Entre todas las personas del grupo deben rescatar 3 objetos de los 20 que hay en el barco. Tienen que ponerse de acuerdo entre todo el grupo para decidir con qué objetos se quedarán. Una vez terminada la discusión y habiendo decidido los tres artículos, será muy importante analizar cómo llegaron a esa conclusión. Habrá quien haya respetado las opiniones de los demás, pero seguro también hay alguien que impuso su opinión.
Lista de objetos:
1. Un equipo completo de pesca
2. Dos palas y dos picos de jardinería
3. Dos guitarras
4. Diez películas y un proyector con pilas
5. Cien rollos de papel higiénico
6. Cien libros de literatura
7. Una barca de remos
8. Un caballo
9. Un botiquín de primeros auxilios
10. Tres barajas de cartas
11. Artículos de limpieza y belleza
12. Un fusil y cien balas
13. Dos tiendas de campaña

14. Ollas y sartenes de cocina
15. Un coche con gasolina
16. Semillas de diversas clases
17. Cien paquetes de cerillos
18. Una cámara fotográfica
19. Cinco armarios llenos de ropa
20. Un reproductor de sonido con pilas

### Conclusiones generales de la sesión #2:

Durante la charla sobre acoso escolar y participación estudiantil, advertí que los estudiantes conocían del tema sobre bullying, tenían claro que era una conducta grave y que ningún alumno merecía vivirla. No obstante, sobre el tema del derecho a la participación estudiantil, observé que no tenían conocimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes; más aún, ellos no eran conscientes de tener derechos por el sólo hecho de ser menores de edad. Me percaté de la falta de conocimiento sobre temas fundamentales de los individuos, de la falta de cultura sobre las leyes, los derechos y las obligaciones.

Por último, con respecto a la dinámica del Naufragio, si bien todos los estudiantes pensaban qué material deberían tener en una isla y la mucha imaginación que todos tienen, advertí que son pocos estudiantes los que se atreven a hablar en público, que se animan a expresar sus propias ideas. La mayoría son penosos, no desean hacer ver lo que opinan y mucho menos frente a sus compañeros. Salvo algunas excepciones, los 101 estudiantes tuvieron problemas de expresión oral.

Con estas dos sesiones ya tenía una visión general de los adolescentes y me di cuenta que tenían problemas serios en cuanto a expresión oral, comprensión de textos, y análisis de la información, y que se volvería complejo poder demostrar las habilidades y capacidades de los estudiantes durante toda la investigación, quizás no tanto por no tenerlas, sino porque ellos mismos no se sentían capaces ni querían demostrarlas frente a los demás.

Sesión #3. (Duración: 1 hora).

Introducción a las Ciencias Sociales. ¿Qué es la ciencia y para qué sirve?

### Descripción general:

En esta tercera sesión, mediante la proyección de videos sobre la importancia de la ciencia para el mundo moderno, los estudiantes reflexionaron sobre lo interesante que puede resultar el estudio y la aplicación de las ciencias para ellos. Posteriormente, les pedí que leyeran la tarea que les había dejado la sesión anterior.

### Conclusiones generales de la sesión #3:

La proyección de videos fue una forma divertida de captar la atención de los estudiantes y de que ellos advirtieran lo que el conocimiento puede otorgar a la sociedad. Durante esta clase, se dieron cuestionamientos y discusiones interesantes sobre temas actuales de México. Un ejemplo de ello fue el tema del terremoto del 19 de septiembre.

Los estudiantes reconocieron y se mostraban sorprendidos de cómo los científicos habían construido sensores que sirven como alarma ante posibles temblores; cómo podían encontrar vida utilizando aparatos sofisticados y de cómo podían determinar el tipo de suelo de la ciudad para saber si los edificios corrían el riesgo de sufrir colapsos por el lugar donde habían sido construidos.

De igual forma, otros temas emocionantes para los adolescentes y que surgieron a raíz de la discusión de la importancia de la ciencia en general fueron si hay vida en otro planeta, si el ser humano será capaz de mudarse a otro planeta o, incluso, a otra galaxia, si se terminará con el hambre en el mundo, si la ciencia ha servido para la destrucción del ser humano, por ejemplo, con la fabricación de armas.

En general, fue una clase interesante, donde se mostró el interés de los estudiantes por las cuestiones que les rodean y por crear un futuro mejor. Finalmente, sobre la tarea asignada la clase anterior, la mayoría de los alumnos no la habían hecho, y los que la hicieron se centraron en el tema del acoso escolar.

Sesión #4. (Duración 2 horas).

Título: Sobre el tema de estudio

#### Descripción general:

Esta cuarta sesión se basó en dialogar acerca del bullying y del derecho a la participación estudiantil. La clase fue dinámica, por medio de videos y de lluvia de ideas en los que se tomaron en cuenta los siguientes puntos:

- Qué es el bullying.
- Quiénes son los protagonistas del bullying.
- Dónde ocurren los hechos violentos entre pares.
- Cómo es el acoso escolar.
- Por qué ocurre.
- Qué son los derechos y obligaciones.
- Qué derechos tienen los niños, niñas y adolescentes.
- Por qué es importante el derecho a la participación estudiantil.
- Qué se podría generar si los estudiantes participan en su escuela.

Los videos que se observaron permitieron tener un acercamiento más real sobre la problemática del acoso escolar en México y en el mundo, así como algunos ejemplos positivos de lo que ocurre cuando los estudiantes participan en las decisiones del recinto escolar.

#### Conclusiones generales de la sesión #4:

Desde mi perspectiva, esta sesión fue de las más importantes para mi investigación, pues por medio de ella me percaté de lo que piensan los estudiantes sobre el acoso escolar, a saber: cómo lo conciben, lo piensan y lo experimentan. Aunado a ello, esta clase sirvió para que las víctimas de bullying se acercaran a mí para pedir ayuda. A partir de esta clase comencé a tener entrevistas con estudiantes agredidos. Asimismo, los estudiantes señalaron a aquellos compañeros que son agresores. También, en esta sesión los estudiantes discutieron sobre los

problemas de la escuela, y pusieron temas a debate sobre lo que se tendría que cambiar y cómo podrían hacerlo. Debido a la gran participación de los alumnos en torno a estos temas, la sesión se efectuó en dos días, pues ellos querían seguir discutiendo y analizando.

Sesión #5. (Duración 1 hora).

Título: Sobre el planteamiento del problema.

Descripción general:

En esta quinta sesión, determinamos el planteamiento del problema y dimos paso a desarrollar el problema de estudio, por medio de una discusión en equipos basados en las siguientes preguntas:

¿Cómo queremos estudiar el problema del bullying?

¿Por qué nos interesa?

¿Qué deseamos descubrir?

¿Para qué sirve y servirá este conocimiento?

Para hacer dinámica la sesión, les pedí a los estudiantes que efectuaran un sketch sobre un suceso típico de acoso escolar. Para ello, formaron grupos que tendrían que ejemplificar la escena de una foto fija, que debería ser muda. En otras palabras, una foto colectiva que representara una acción habitual violenta de la escuela. Por su parte, los alumnos espectadores debían apuntar lo que estaban observando y escribir sus opiniones sobre cada una de las escenas.

Conclusiones generales de la sesión #5:

En esta sesión pude comenzar a perfilar los intereses de los alumnos en cuanto al acoso escolar; pero, al igual que en las sesiones pasadas, la dinámica propuesta no fue del todo bien recibida, pues les costó trabajo a los estudiantes pasar en frente de sus compañeros y escenificar la fotografía violenta. La mayor parte de los equipos no quisieron hacerla, y si pasaban al frente no se movían. También observé que no había nadie que impulsará a los demás a hacer las cosas. Si bien la discusión sobre el problema de estudio fue enriquecedora, la segunda dinámica no lo fue y, por el contrario, resultó negativa para la convivencia del grupo.

Sesión #6. (Duración 2 horas).

Título: Formación de equipos YPAR y desarrollo de las preguntas y objetivos de la investigación.

Descripción general:

En esta sexta sesión, se formaron los grupos YPAR. No hubo ninguna regla para la conformación de los equipos, sólo que no se excedieran de 6 participantes. Algunos jóvenes quisieron trabajar solos.

Una vez hechos los grupos, cada uno decidió qué tema era el que les interesaba más; dicho de otra forma, hacia qué elementos querían dirigir su investigación. Posteriormente, en estas dos horas, formularon las preguntas y los objetivos de sus pesquisas.

Para lograr esto, les entregué material físico donde podían leer sobre la formulación de objetivos y preguntas de investigación y; nuevamente, por medio de videos, hice incapié en la importancia de la formulación clara de las preguntas, así como de la redacción de objetivos medibles y alcanzables. A su vez, resalté los beneficios que traería hacer una investigación siguiendo procesos metodológicos enfocados hacia las ciencias sociales.

Como tarea, les pedí a los estudiantes que leyeran sobre los distintos métodos de investigación y que trajeran por escrito ideas para la recolección de datos.

#### Conclusiones generales de la sesión #6:

La conformación de los equipos YPAR fue bastante ágil y fácil. Los estudiantes se juntaron por amigos, pudiendo identificar a los grupos de los populares, los traviesos, los callados, los que no tienen amigos, los que sacan buenas calificaciones, entre otros. Los alumnos que prefirieron hacer la investigación por su cuenta (en total 4), fueron aquellos que tienen problemas de aprendizaje, a saber: los 4 no sabían leer o tenían fuertes dificultades para hacerlo; y 3 de ellos no sabían escribir y uno tenía problemas para hablar.

Por su parte, la elección del tema en particular, la redacción de los objetivos y de las preguntas de investigación costaron mucho trabajo a los estudiantes. Para que pudieran establecer estas tres cosas, les sugerí que respondieran a la siguiente estructura:

- ¿Qué desean estudiar sobre el acoso escolar?
  - El tipo de violencia.
  - A la víctima, al agresor o al observador.
  - Las causas por las cuales hay violencia entre compañeros.
  - Las consecuencias de la agresión entre pares.
  - Los lugares donde se efectúa la intimidación escolar.
  
- ¿Cómo lo quieren abordar?
- ¿Quiénes son los actores de su investigación?
- ¿Qué pretenden encontrar?

Fue interesante observar que todos los estudiantes plantearon que querían proponer soluciones para erradicar la violencia en su escuela. Al igual que sugirieron que tanto las autoridades educativas como los padres de familia debían involucrarse en las investigaciones. Nuevamente, en esta sesión, me di cuenta de las deficiencias cognitivas de los alumnos (en muchos casos las catalogaría como graves).

Sesión #7. (Duración 2 horas).

Título: Diseño de la metodología de la investigación

Descripción general:

En esta octava sesión, dividida en dos clases, los equipos YPAR debatieron sobre la forma y el tipo de abordaje para su investigación. Derivado de ello, dividieron tareas, designaron las técnicas de recolección de datos, pensaron en la forma en la que procesarían los datos y, finalmente, abordaron el tema de cómo analizarían la información recabada.

Conclusiones generales de la sesión #7:

Es un tanto complicado dar conclusiones generales a partir de esta sesión, pues la diferencia entre los grupos YPAR resulta abismal. Existieron grupos que casi no necesitaron ayuda de mi parte para terminar el diseño de su investigación (aunque fueron los menos); sin embargo, la mayoría de los equipos requirieron de mi apoyo en todo momento para la redacción de sus esquemas de investigación. Con algunos alumnos trabajé en otras horas libres que ellos tenían.

Por otro lado, la disposición y las ganas de volverse investigadores o, como ellos señalaban, "detectives del delito" fue lo que hizo que los estudiantes pudieran terminar con modelos interesantes de investigación.

Sesión #8 (Duración 1 hora de clase, una semana de investigación).

Título: Investigación de campo I.

Descripción general:

En esta octava sesión los estudiantes comenzaron sus propias investigaciones. A la par, afiné detalles con algunos grupos sobre la metodología a seguir.

Conclusiones generales de la sesión #8.

Los estudiantes tomaron con ganas su papel, iban dispuestos a hacer una buena investigación y les gustaba contar a los demás grupos que estaban haciendo una investigación para la Universidad.

Sesión #9. (Duración 1 hora).

Título: Discusión de hallazgos I.

Descripción general:

En esta sesión los alumnos compartieron sus experiencias en torno a sus investigaciones, comenzaron a proporcionar datos y ejemplos sobre sus hallazgos. Además, discutimos sobre algunas dudas mostradas.

### Conclusiones generales de la sesión #9:

Los alumnos dieron detalles de suma relevancia sobre sus investigaciones. Algunos siguieron a los sujetos que estaban analizando hasta sus casas, dando datos sobre lo que hacían en el trayecto hacia sus hogares. Otros relataron lo que les sucede a algunos otros compañeros durante el recreo. En general, se mostraron muy participativos y con ganas de contar sus experiencias.

Sesión #10. (Duración 1 hora de clase, una semana de investigación).

Título: Investigación de campo II.

### Descripción general:

En esta sesión, los alumnos siguieron con su investigación.

### Conclusiones generales de la sesión #10.

Para esta sesión, ya se dislumbraba qué grupos YPAR terminarían con la investigación y habían definido claramente su diseño de investigación, lo que les permitió seguir adelante con sus pesquisas. En esta semana, los diversos grupos pidieron permiso a otros profesores para interrumpir sus clases y aplicar los cuestionarios sobre acoso escolar. Otros grupos dedicaron sus recreos para entrevistar a los profesores, lo que en general fue tomado positivamente por ellos, aunque uno se mostró negativo para responder y fue a hablar con la directora para comentarle que lo que estábamos haciendo traería graves problemas al recinto escolar.

Sesión #11. (Duración: 1 hora).

Título: Discusión de hallazgos II.

### Descripción general:

En esta asamblea, los adolescentes conversaron sobre sus hallazgos y tomaron en cuenta las diferentes ideas y opiniones de sus compañeros de clase.

### Conclusiones generales de la sesión #11:

En esta reunión algunos grupos YPAR presentaron los resultados de los cuestionarios que habían hecho en otros grupos; otros platicaron sobre sus experiencias al entrevistar a los maestros y discutimos de los problemas hallados. Los grupos que efectuaron cuestionarios hicieron bases de datos en excel, cuestión que tomó mucho tiempo y esfuerzo. Los estudiantes no cuentan con bases sólidas de matemáticas, ni de computación, pese a que tienen los programas en la escuela.

Sesiones 12 y 13 (Duración 2 horas).

Descripción general:

Utilizando material didáctico, como cartulinas, dibujos, cuadros y hasta programas de computación como excel y power point, los estudiantes redactaron reportes de gran valor y calidad.

Además, los escolares presentaron sus investigaciones de inicio a fin. Aunado a ello, junto con la colaboración de sus compañeros, pudimos construir nuevos significados del acoso escolar.

Conclusiones generales de las sesiones #12 y #13:

Resultó complicado en casi todos los grupos escribir los reportes de investigación. Los estudiantes tenían los hallazgos, pero fueron incapaces de mostrarlos por escrito. Una vez más, demostraron problemas para expresarse por medio del lenguaje escrito; no obstante, para esta reunión, tenían mucho más confianza para hablar enfrente de sus compañeros y para hacer valer su opinión. Al tener los datos concretos, no temían porque sus opiniones fueran criticadas, pues podían corroborar sus argumentos.

Para estas dos sesiones, aquellos grupos que no terminaron su investigación se mostraron distantes, enojados con ellos mismos, un tanto decepcionados; todo esto lo canalizaron en indisciplina, ruido, y faltas de respeto hacia sus compañeros.

Sesión #14. (Duración 1 hora).

Diagnóstico final y búsqueda de soluciones.

Descripción general:

En esta última junta, los estudiantes construyeron un diagnóstico final sobre el acoso escolar en su escuela; además, implementaron un plan para combatir la intimidación entre pares, que fue presentado a la dirección y a algunos maestros.

Conclusiones generales de la sesión #14:

Luego de la presentación de resultados, cada salón discutió los hallazgos y las experiencias que habían tenido durante la investigación. Presentaron los problemas a los que se habían enfrentado y cómo los solucionaron. De igual forma, hicieron reflexiones sobre la capacidad que tenían de poner en marcha los conocimientos adquiridos en sus clases y cómo era posible hacer sus propias investigaciones. De igual manera, se percataron de que las ciencias, las matemáticas, y el propio idioma español son herramientas que les pueden servir para futuros trabajos. Este proyecto también hizo que los alumnos se dieran cuenta que pueden ser generadores de conocimiento y que sus ideas sí son tomadas en cuenta y que deben compartirse con los adultos.



## Anexo 2. Simbología de las fuentes de datos

Clave	Tipo de fuente	Descripción	Autor
EC1_EP3D	Entrevista	Paola, 14 años, 3D.	Cecilia
EC2_ED3D	Entrevista	Denisse, 14 años, 3D.	Cecilia
EC4_EJ3C	Entrevista	Javier, 14 años, 3C.	Cecilia
EC5_EF3C	Entrevista	Freddy, 14 años, 3C.	Cecilia
EC6_EO3C	Entrevista	Omar, 14 años, 3C.	Cecilia
EC7_EL3C	Entrevista	Laura, 14 años, 3C.	Cecilia
EC8_EU3C	Entrevista	Uriel, 13 años, 3C.	Cecilia
EC9_EC2F	Entrevista	Casimiro, 12 años, 2F.	Cecilia
EC10_EJ1_VB	Entrevista	Entrevista a Jimena, 15 años, 3C.	Cecilia
EC12_EM1_VB	Entrevista	Entrevista número 2 a Jimena, 15 años, 3C.	Cecilia
EC12_EM1_VB	Entrevista	Entrevista a Melani Valentina	Cecilia
EC1_MI	Entrevista	Maestra de Inglés, Gaby.	Cecilia
EC2_MP	Entrevista	Prefecto	Cecilia
EC3_PSIC	Entrevista	Psicóloga	Cecilia
EC4_DIREC	Entrevista	Directora	Cecilia
EC5_CONSERJE	Entrevista	Conserje	Cecilia
EC6_ME	Entrevista	Maestra de Español, Karla.	Cecilia
EC7_MP	Entrevista	Prefecta	Cecilia
EC8_DEPORTES	Entrevista	Profesor de Educación Física, Marcos.	Cecilia
EC9_ME	Entrevista	Maestra de Español, Sonia.	Cecilia
EC10_MFCYE	Entrevista	Profesor de Cívica y Ética, José.	Cecilia
EC11_MM	Entrevista	Maestra de Música, Guadalupe.	Cecilia
YPARE1PR	Entrevista	Profesor Roberto	Estudiantes
YPARE2PK	Entrevista	Maestra Karla	Estudiantes
YPARE3PI	Entrevista	Profesor Ignacio	Estudiantes
YPARE4PM	Entrevista	Profesor Marcos	Estudiantes
YPARE5PR	Entrevista	Profesor Raúl	Estudiantes
YPARE6PF	Entrevista	Profesor Francisco	Estudiantes
IYE1 a IYE25	Reporte equipos YPAR	Resultados de las investigaciones de los 25 equipos YPAR.	Estudiantes
IYE20CAC	Reporte equipo 20 YPAR (32 cuestionarios).	32 cuestionarios aplicados al grupo de primero de secundaria (1D), llevado a cabo por el equipo número 20 YPAR.	Estudiantes
CPAA	Cuestionario a	Prueba de Autoestima para	Cecilia

	los 102 estudiantes YPAR.	Adolescentes, creado por Caso y Hernández-Guzmán, 2001. Escala conformada por 21 reactivos con cinco opciones de respuesta tipo Likert, con un índice de confiabilidad alfa = 0.88, y agrupados en cuatro factores: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cogniciones sobre sí mismo.</li> <li>• Cogniciones de competencia.</li> <li>• Relación familiar. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enojo.</li> </ul> </li> </ul>	
CSDE	Cuestionario 102 respuestas.	Cuestionario sociodemográfico sobre los estudiantes YPAR. 23 preguntas abiertas.	Cecilia
CDCE/C42	Cuestionario 102 respuestas.	Diagnóstico de la convivencia escolar / 10 preguntas abiertas.	
NDC1 a NDC54	Notas de campo	Reportes de observaciones y clases YPAR.	Cecilia

## Anexo 3. Archivo fotográfico. Ejemplos.

Foto 1. Ejemplo de sesión YPAR. Conformación de equipos y desarrollo de investigación.

17/10/17

3D EQUIPOS	Pregunta central	Objetivos	Población	Herramientas
1 Papius Lords Forest crew	¿Por qué hay niños acosados?	Saber porque acosan a los niños indefensos	2E	Entrevista
2 Hanako	Con qué objetivo practican el bullying	Saber cuántos niños lo hacen por maldad o por juego	3B	Cuestionario
3 The Kings	¿Por qué los adultos no colaboran para combatir el bullying si saben lo que sucede?	Saber las razones por las cuales no combaten el bullying sabiendo lo que sucede	Maestros	Entrevista
Dinamita	¿Qué siente la víctima? ¿Cómo se defiende? ¿Cuáles son sus amenazas? ¿Quién la ayuda? ¿Qué es dónde podemos encontrarlo y quién lo genera?	Saber que sienten los niños que sufren acoso y en que repercute?  Saber que tipos de agresión hay en que lugares	1D - xx ser bulados 2A - 3E	Cuestionario

Foto 2. Ejemplo de sesiones YPAR. Discutiendo sobre el concepto acoso escolar.

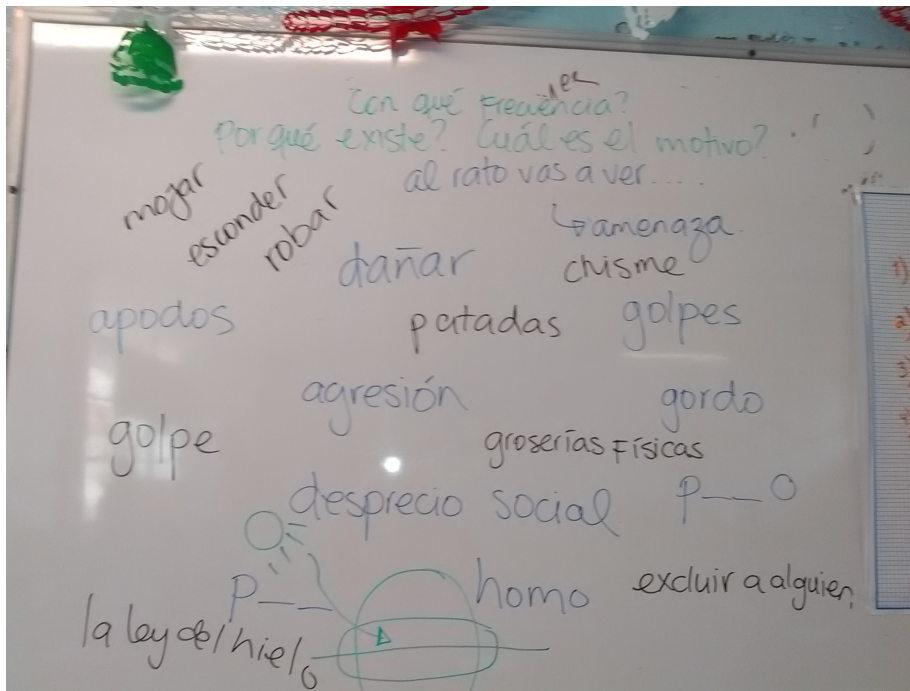


Foto 3. Ejemplo de sesiones YPAR. Observando un cortometraje sobre el acoso escolar.



Fotos 4 y 5. Ejemplos de bitácoras de investigación.

# BITACORA

Días	Descripción Personal	Descripción Familiar	Observaciones en receso pasillos, baños	Observación de conductas agresivas físicas verbales
Día 1	✓	✓	✓	✓
Día 2	✓	✓	X	✓
Día 3	✓	✓	X	✓

# BITACORA

Días	Descripción Familiar	Descripción Personal	Observación en recreo, pasillos, baños	Observación de conductas agresivas físicas, verbales
Día 1 Miércoles	✓	X	✓	✓
Día 2 Jueves	X	✓	✓	✓
Día 3 Lunes	✓	✓	X	✓

Foto 6. Ejemplo de reporte YPAR. Notas de campo de los estudiantes.

- Pues en el salón se burlan de su tono y forma de hablar.
- No destaca mucho porque en su salón solo le hablan 2 o 3 niños.
- Va reprobando todas sus materias.
- Por lo que yo he observado en estos 4 días, (de acuerdo a un perfil de una víctima de bullying que busque en internet) tiene todo para ser una víctima, desde su aspecto físico hasta su forma de actuar, ya que demuestra que tiene poca confianza en si mismo.

Foto 7. Ejemplo de reporte YPAR. Notas de campo de los estudiantes.

1. Ella se va por primeros al regresar del recreo, da como 2 o 3 vueltas a Texas y después ingresa al salón para tomar la clase, casi siempre llega tarde 3 o 4 min después de que empieza.
2. Ella baja constantemente a los baños, incluso algunos profesores ya no le permiten la bajada en su clase.
3. Los compañeros la molestan por su cabello, pues a veces lo tiene demasiado esponjado. Y la molestan por la forma de su nariz, esta un poco gordita de está. Pero los profesores no le dicen nada, el unico es el Profesor Servin de Español, pero no la molesta solo a ella molesta a todo el grupo en general.

Foto 8. Ejemplo de reporte YPAR. Notas de campo de los estudiantes.

- Es chaparrito
- Osa siempre la misma sudadera.
- Delgado.
- Morenito.
- Mirada baja.
- Camina encorvado.
- Tiene una forma "particular" de hablar.
- No es muy agraciado.
- No tiene mucho cuidado en su higiene personal.

Foto 8. Ejemplo de reporte YPAR. Notas de campo de los estudiantes.

Se pasea por los pasillos de todos ~~de~~ los grados en los baños semete a platicar y habeses a escuchar musica

Ella molesta en especial a mi compañera aline agresivamente y verbal.

La conducta que tiene hacia mi compañera es de los dos maneras Verbal y física ya que le dice que es una gata y no tiene que humillarse ant ella hay veces que la empoja en taller y le dice sin alguna conmovicion = hay disculpa y para la otra Fijate por dende pasas ash"