



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**EL SILENCIO: UN ALIADO DEL BULLYING  
UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA UN GRUPO  
DE 2° GRADO DE LA ESCUELA SECUNDARIA #279  
"JOHN DEWEY"**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE :**

**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:**

**ESTRADA RESÉNDIZ LAURA**

**ASESORA:**

**DRA. SARA GASPAS HERNÁNDEZ**

**MÉXICO, D. F.**

**2014**





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Agradecimientos

Agradezco con todo mi amor a mis padres, sin ellos no sería lo que soy ahora, papitos gracias por alentarme a superarme cada día, por su invaluable ayuda y apoyo incondicional.

A Dios por permitirme vivir esta vida maravillosa

A mis sinodales y maestros a lo largo de mi estancia como estudiante, en especial a la Doctora Sara Gaspar Hernández quien desde un principio depósito firme confianza en mí, sus consejos, paciencia y ayuda hicieron que hoy este escribiendo esto.

Porque me lo debía y se los debía a ustedes!!!

## ÍNDICE

Introducción.....	1
Objetivo del trabajo de intervención.....	2
<b>Capítulo 1. Estado del conocimiento.....</b>	<b>3</b>
1.1 El contexto.....	4
1.2 Las prácticas relacionales de los adolescentes.....	27
<b>Capítulo 2. El Bullying</b>	
2.1 ¿Qué es el bullying?.....	32
2.2 Características de la víctima.....	35
2.3 Características del agresor.....	38
2.4 ¿Por qué los adolescentes maltratan?.....	39
2.5 Características del observador.....	42
2.6 Consecuencias del maltrato entre escolares.....	43
2.7 ¿Qué es violencia y qué es bullying.....	45
<b>Capítulo 3. El reto de la educación ante el bullying</b>	
3.1 El escenario principal: la escuela.....	48
3.2 Convivencia entre iguales.....	52
3.3 Educación para la paz.....	55
3.4 Educar en y para el conflicto.....	57
3.5 Sistemas de ayuda entre compañeros.....	59
3.6 Técnicas para la resolución de conflictos.....	62
3.7 Estrategias para fomentar habilidades sociales.....	65
3.8 El papel del docente ante el bullying.....	66
<b>Capítulo 4. La familia y su responsabilidad ante el bullying</b>	
4.1 Supervisión y vigilancia.....	76
4.2 Entrenamiento en habilidades sociales.....	82
4.3 Los medios de comunicación y su influencia en los adolescentes.....	83
<b>Capítulo 5. Trabajo de intervención</b>	
5.1 Metodología.....	88

5.2 Propuesta pedagógica de intervención para combatir el bullying dentro de un grupo de 2° grado de Secundaria .....	99
<b>Capítulo 6. Análisis e interpretación de resultados</b> .....	<b>113</b>
<b>Conclusiones</b> .....	<b>136</b>
Bibliografía .....	139
Anexos .....	137

## Introducción

La escuela y la familia son, instituciones socializadoras, en ambas se brinda a los niños y jóvenes la oportunidad de aprender comportamientos que les permitirán participar activamente en la sociedad. Sin embargo en éstas, también se reproducen todos los males que aquejan a nuestra sociedad mexicana, por lo que no es sorprendente identificar escuelas en donde existen prácticas de corrupción, venta de drogas, uso de armas, abuso de poder, entre otras.

Así en la escuela como en la familia se pueden establecer tempranamente estrategias para fortalecer y desarrollar comportamientos como la cooperación, la empatía, el respeto etc., de manera que éstos nos permitan vincularnos de forma pacífica y respetuosa con aquellos que nos rodean.

Diversos estudios han demostrado reiteradamente que existe un tipo de comportamiento que se exhibe en el ambiente escolar, afectándolo considerablemente: bullying o maltrato entre escolares.<sup>1</sup>

Situaciones en las cuales uno o varios alumnos toman como objeto de su actuación injustamente agresiva a otro compañero (s) y lo someten por tiempo prolongado a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenazas, aislamiento etc. aprovechándose de su inseguridad, miedo y dificultades personales para pedir ayuda o defenderse; a este comportamiento se le llama bullying.<sup>2</sup>

La presente tesis se encuentra desarrollada de la siguiente forma. El Capítulo 1 enmarca un bosquejo a manera de construcción de estado del arte para identificar las investigaciones sobre bullying. En el Capítulo 2 se define dicho concepto, sus características y sus tipos, las características de la víctima, del agresor y del observador, así como también las consecuencias del maltrato entre escolares, señalando la diferencia entre violencia y bullying y los tipos de violencia.

---

<sup>1</sup> SEDF (2010). *Escuelas Aprendiendo a Convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares –Bullying-*. México: SEDF, p. 9.

<sup>2</sup> Fernández, Isabel (2003). *Escuela sin violencia*. México: Alfa Omega, p.52.

En el Capítulo 3 describo el clima escolar que se vive cuando se desarrollan problemas de bullying, proponiendo alternativas para la resolución pacífica de conflictos entre los involucrados.

Capítulo 4, planteo la responsabilidad que tiene la familia ante los hechos violentos que viven sus hijos, ya sea porque son víctimas, agresores u observadores. Se menciona la influencia que tienen los medios de comunicación en los adolescentes, respecto de la violencia emitida a través de ellos.

El Capítulo 5 presenta la planeación del trabajo de intervención diseñada para un grupo de 2do. del turno vespertino de una escuela secundaria situada en la delegación Álvaro Obregón.

El Capítulo 6 indica los resultados hallados a lo largo de la intervención pedagógica.

### **Objetivo del trabajo de intervención**

El objetivo que persigue el trabajo de intervención es: promover y facilitar una convivencia de respeto entre pares, integrando en el proceso de aprendizaje la posibilidad de desarrollar actitudes reflexivas, objetivas, críticas y autocríticas respecto del bullying.

## Capítulo 1 Estado del Conocimiento

La persona desde que nace ya es parte de toda una esfera social: familia, amigos, colonia, país; es parte de una sociedad y se va desarrollando conforme a ésta, con sus ideas, tradiciones, normas, valores etc. Es así que todos los contextos en los que se ve involucrada la persona interactúan e influyen de forma interdependiente uno sobre el otro, de ahí resulta la creación de nuevas alternativas para ofrecer soluciones a las dificultades o la satisfacción de necesidades, es así que se forman las redes sociales; niños y jóvenes refieren que las redes de apoyo primero surgen con las amistades, principalmente cuando alguien los ha agredido.

La educación en la escuela no debe tratarse únicamente de la adquisición de conocimientos, sino de la formación integral en la cual deben fomentarse habilidades y valores para el pleno derecho de la personalidad humana, que promueva la convivencia pacífica entre los miembros de una comunidad, esto encaminado a propiciar el buen desarrollo de niños y jóvenes. La UNESCO establece que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares.

1. *Aprender a conocer.* Combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida, por ejemplo las materias de matemáticas y español.
2. *Aprender a hacer.* A fin de adquirir no sólo una calificación, sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.
3. *Aprender a convivir.* Desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia. Realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores de los demás, de modo que exista comprensión mutua y paz.
4. *Aprender a ser.* Para desarrollar la propia personalidad y estar en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de

responsabilidad. Con tal fin, es necesario no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar, entre otras.<sup>3</sup>

## 1.1 El contexto

De acuerdo al Seminario de Reflexión Permanente el bullying es un fenómeno que ha existido siempre y que ha cambiado a lo largo de los años, donde la violencia en sus diferentes manifestaciones han estado presentes en las relaciones sociales a lo largo de millones de años, basta con recordar los cambios en los procesos sociales y culturales, pueblos y civilizaciones enteras han cambiado en la medida que cada época ha actualizado sus sistemas de creencias, de valores, sus instituciones políticas.<sup>4</sup>

En febrero de 2007, en México fue creada La Secretaría de Educación del Distrito Federal, su objetivo principal:

“eliminar la exclusión y la inequidad que genera un sistema educativo obsoleto para ofrecer una educación para todos los que la requieren, independientemente de su condición social, género, cultura, religión, discapacidad y con ello mantener un principio ético hacia la búsqueda de la equidad y la igualdad, para garantizar un derecho social fundamental como es el educativo”.<sup>5</sup>

El Gobierno del Distrito Federal presentó el 7 de septiembre de 2010 el manual *Escuelas Aprendiendo a Convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares –Bullying-* en el Centro Universitario Tlatelolco.

“Ya no se trata de diagnosticarlo sino de resolverlo, enfrentarlo, superarlo, de no resignarnos a que la injusticia, maltrato y violencia se apoderen de toda nuestra

---

<sup>3</sup> SEDF (2010). *Escuelas Aprendiendo a Convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares –Bullying-*. México: SEDF, pp. 21-22.

<sup>4</sup> SEDF (2010). *Seminario de Reflexión Permanente “Escuelas Conviviendo” –Memorias-*. México: SEDF, p.27.

<sup>5</sup> SEDF (2010). *Escuelas Aprendiendo a Convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares –Bullying-*. México: SEDF, p. 17.

vida como comunidad” señaló el jefe de Gobierno, Marcelo Ebrard Casaubon, durante la presentación del manual.

Antes el Secretario de Educación Mario Delgado Carrillo advirtió que “lo peor que nos puede pasar es que la violencia se vuelva algo normal” explicó que este manual se convierte en una herramienta de detección a la que se agregan los talleres para prevenir este tipo de conductas y anunció que se capacitarían a mil policías, integrantes de la Unidad de Protección Escolar para que tengan sensibilidad sobre este tema.<sup>6</sup>

En el panorama internacional, en cuanto a los derechos de las niñas, niños, las y los jóvenes respecta, La Organización de las Naciones Unidas aprobó en 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que implícitamente incluía los derechos de niños y jóvenes. En 1959 se aprueba por unanimidad la Declaración Universal de los Derechos del Niño, sin embargo no incluía aún obligaciones jurídicas para los Estados participantes.

Es hasta el 20 de noviembre de 1989, que la Asamblea General de la Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño, este tratado eleva a la categoría de ley internacional todos los derechos que garantizan la supervivencia, el desarrollo y la protección de niños y jóvenes. De ahí la relevancia de trabajar con un enfoque de derechos en el ambiente escolar y demás contextos, ya que es obligación de los docentes y el resto de autoridades escolares, fomentar un clima positivo dentro de la institución.<sup>7</sup>

A diferencia de lo que establece toda ley, la realidad es muy distinta, el estudio *Y tu ¿qué opinas?* realizado por la Unesco y la Secretaría de Educación capitalina en México, con el propósito de conocer por qué los menores dejan la escuela, encontraron respuestas como “ no me gustan las clases de español, tampoco las de matemáticas, menos los talleres” “no quiero ir a la escuela porque los maestros

---

<sup>6</sup> Romero Sánchez, Gabriela (2010). “Presenta el GDF manual contra la violencia en centros escolares”. *La Jornada*, miércoles 8 de septiembre de 2010, p. 38.

<sup>7</sup> SEDF (2010). *Escuelas Aprendiendo a Convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares –Bullying-*. México: SEDF, p.42

me caen mal” o “ya no estudio porque la maestra me pegó y me rompió la boleta en la escuela”.

Fueron 263 participante de entre seis y dieciocho años de edad, quienes manifestaron su sentir mediante dibujos, cuentos, obras de teatro y escritos en los que predominaron las referencias a tratos violentos o incomprensión de sus profesores, más allá de la situación económica o familiar. Los ejemplos se multiplicaron en diferentes ejercicios, como el que hizo una alumna de quince años, en un reportaje titulado “Profesores injustos” en éste cuenta la experiencia que tuvo con una maestra que la reprobó por no tener máquina de escribir.

En un sociodrama en el que se les pidió protestar por la exclusión educativa, los menores nombraron a su organización “Muera la escuela” y expusieron trece razones entre ellas “los maestros son incomprendidos” “ponen castigos injustos” “no puedes pintarte el pelo ni hacerte perforaciones” “sólo quieren que lleves tenis blancos” etc.

En los murales sobre su experiencia en las escuelas, los participantes utilizaron colores intensos como el rojo, negro o azul y dibujaron inmuebles maltrechos, grafitados y de cabeza, rodeados por personajes oscuros y hechos violentos, como un individuo atropellado y un perro muerto a tiros.

En cambio cuando ilustraron su escuela ideal recurrieron a colores claros, al estilo arcoiris, con zonas verdes que evocan la naturaleza y el uso del azul como elemento del cielo o el mar. “La escuela que me gustaría está en las nubes” anotó una niña de 10 años, la escuela de otra niña tiene juegos, la de otra tiene un módulo de policía.

En sus cuentos y composiciones narran experiencias de niños que no van a la escuela por problemas familiares y su intención de cambiar el sistema educativo. ¡Podemos hacer una marcha para que la escuela sea más divertida! propuso un menor. Con las respuestas de estos ejercicios, sobre los factores que impiden a los niños y adolescentes disfrutar de su educación, se planeó elaborar una guía

para la adopción de acciones que coadyuven a que, cada vez más, se logre que todos ejerciten sus derechos.<sup>8</sup>

En los siguientes párrafos describo una investigación realizada al sur de la Ciudad de México entre chicas de secundaria. Se basó en el trabajo de campo de tipo etnográfico, realizado en cuatro escuelas públicas a lo largo de un año escolar.

Metodología y contexto. La investigadora Juana María Mejía realizó el trabajo de campo durante el ciclo escolar 2007-2008, observó dos planteles de secundaria pública de dos a cuatro días a la semana, en sus turnos matutino y vespertino. Su ubicación inicial “natural” fue en las oficinas de Orientación porque anteriormente trabajó como Orientadora en secundarias públicas, desde un inicio se dejó claro a las autoridades escolares que no se trataba de un trabajo de intervención.

Su lugar de observadora le permitió dar seguimiento a algunos casos “problema, hasta llegar a conversar y entrevistarse con las chicas de manera más libre sobre temas como amistades, juegos, enemistades, noviazgos y los eventos como chismorreo, viboreo y peleas. Las observaciones, conversaciones y entrevistas fueron registradas de memoria por la observadora y en audiograbaciones fuera de la escuela. Una vez lograda la confianza de las involucradas se realizaron grabaciones de audio directas, en total se hicieron 181 registros, de los cuales 44 se refieren a relaciones entre chicas, 20 a intercambios de violencias física y simbólica entre ellas. De estos registros se escogieron los casos más significativos que fueron primero interpretados.

Los padres de los alumnos se desempeñan en oficios como panadería, albañilería, plomería, comercio informal, trabajo asalariado y algunos son profesionistas. Además de ser amas de casa, algunas trabajan en la economía informal y en las labores domésticas, otras lo hacen en comercios, en instituciones públicas y empresas cercanas a los planteles escolares.

---

<sup>8</sup> González Alvarado, Rocío. (2008). “Trato violento y profesores injustos orillan a menores a dejar la escuela” *La Jornada*, miércoles 21 de mayo de 2008, p. 39.

La mayoría de las adolescentes entre los 12 y 15 años de edad, son calificadas por los docentes como “problemáticas” sean académicamente destacadas o no, debido a que forman parte de grupos escolares con fama de “desordenados”.<sup>9</sup>

Para descubrir las razones por las cuales las chicas de secundaria se pelean entre sí se investigó a través de pláticas y entrevistas, se encontró que las razones son varias, entre las que destacan cuatro: el prestigio; la rivalidad por los chicos; por envidia y por ganar popularidad. La violencia también se observa en sus formas simbólicas como los insultos, las miradas conocidas como “barrida” y el chismorreo. La mayoría de las adolescentes prefieren las agresiones verbales que la violencia física. Ésta es considerada dentro de las normas grupales como un medio “natural” para dar salida al coraje y como defensa legítima ante una situación adversa.

Las peleas que se dan por la defensa del prestigio personal son muy importantes porque define la posición de una chica dentro del grupo de adolescentes. El grupo en general juega un papel muy importante pues éste interviene cuando la violencia física alcanza grados percibidos como excesivos o cuando un rival queda en clara desventaja, pero en ocasiones, el grupo también funge como incitador de peleas físicas, incluso se ha observado que estas tienen características que sólo se veían en peleas masculinas como golpear con los puños cerrados, dar patadas y exhibirse en público.<sup>10</sup>



---

<sup>9</sup> Mejía, Juana María y Eduardo Weiss (2011). “La violencia entre chicas de secundaria”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio 2011, vol.16, núm. 49, pp.547-548.

<sup>10</sup> *Ibidem.*, p.547.

Conclusiones. En los casos analizados se encontró como motivos frecuentes para la violencia: la rivalidad y envidia por los chavos, la búsqueda de popularidad entre sus pares, la defensa del prestigio, la defensa “legítima” frente a la discriminación por clase social y la ofensa, por ejemplo llamarse “zorra” que califica la falta de decencia femenina en relación con los chicos, otro insulto que aparece frecuente es “estás gorda” que pone en entredicho la ubicación de una chica ante el ideal social de belleza. Es importante recordar que las tradiciones culturales califican ciertas violencias simbólicas o físicas como leves o graves y legítimas o no, dependiendo la situación.

Las chicas de estos casos asumen como legítima la defensa ante insultos graves como los mencionados arriba o actos de violencia física, incluso el paso de la violencia simbólica a la violencia física les parece algo “natural” y justifican los actos violentos cuando les da mucho coraje. El grupo en el cual están inmersas es decisivo ya que éste detiene las peleas cuando hay exceso de violencia física o cuando una de las contrincantes muestra clara inferioridad, pero por otro lado también alientan peleas físicas fuera de la escuela, estos son indicadores claros que según las normas grupales de las chicas las peleas físicas son “legítimas” o “necesarias” para defenderse y/o establecer jerarquía.<sup>11</sup>

Fernando González Sánchez, Subsecretario de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (cargo que ocupó hasta el 2011) explicó que para detectar las zonas en las que la violencia se da con mayor frecuencia, se trabajó con la Secretaría de Seguridad Pública y se ubicaron 11 regiones con 1, 100 escuelas, en las que se echó a andar el Programa Escuela Segura, anunciado en febrero de 2007 en México D.F. con dos estrategias generales: la incorporación del Programa Integral de Formación Cívica y Ética en Primaria y la creación de un material exclusivo para este tema.<sup>12</sup> Consideré importante mencionar lo que se ha realizado también en Primaria, porque aunque el presente trabajo no está

---

<sup>11</sup> Mejía, Juana María y Eduardo Weiss. Op.cit.sup., pp. 565-566.

<sup>12</sup> Carmona León, Raymundo (2010). “Violencia escolar: Un fenómeno multifactorial”, en *Educación 2001*, año XV, núm. 179, abril 2010, p. 8.

enfocado a este sector educativo, es relevante y preocupante señalar que el problema de violencia se está dando a edad temprana.

Por su parte Mónica Hernández Riquelme, Directora General de Innovación y Fortalecimiento Académico de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal de la SEP (AFSEDF) señaló que esta institución genera estrategias que permitieran identificar cuáles son las situaciones de riesgo dentro de las escuelas, después trabajar con los directivos y docentes para generar planes de acción con los que se trabajaría todo el año escolar, para reforzar, mejorar y cambiar las situaciones de convivencia en las escuelas. Estas acciones se realizaron en el marco del Programa Escuela Segura. En la primera etapa de dicho Programa sólo participaron las delegaciones Álvaro Obregón, Gustavo A. Madero e Iztapalapa; no obstante, en la actualidad participan las 16 delegaciones con la incorporación de todas las escuelas secundarias en todas sus modalidades. Se priorizó en las escuelas secundarias porque los chicos tienen más contacto con sus pares, por lo que están más expuestos a riesgos, por ello necesitan tener más herramientas y capacidades para enfrentar el entorno social.<sup>13</sup>

En el año 2008 en un estudio exploratorio sobre bullying llevado a cabo por la Secretaría de Educación de la Ciudad de México en 29 escuelas primarias y secundarias, se encontraron los siguientes resultados: el 40% de los alumnos de secundaria identificó los baños como el lugar en el cual sucedían el mayor número de agresiones y como causa de éstas en primer lugar el goce que produce molestar 28%, seguido por el hecho de que las víctimas son vistas como diferentes 20% y en tercer lugar por “broma” 15%. Respecto al sentimiento que les provocaba recibir maltrato 31% respondió que le daba igual, 16% señaló enojo, 9% miedo, 6% tristeza, 4% humillación, 3% impotencia, 2% afirmó merecerlo y 29% no respondió.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> *Ibíd.*, pp. 10-11.

<sup>14</sup> Mingo, Araceli (2010). “Ojos que no ven...Violencia escolar y género”, en *Perfiles Educativos*, 2010, vol. XXXII, núm. 130, IISUE-UNAM, p. 32.

A continuación mencionaré algunas investigaciones que enmarcan el contexto, el proceso de intervención y resultados, ya que las anteriormente citadas sólo se enfocaron a publicar de manera general los resultados encontrados y planes de acción.

La primera es el trabajo que realizó la Secretaría de Educación del Distrito Federal durante dos años, primero en un macro estudio realizado en 31 escuelas de educación básica de la Ciudad de México y más tarde en el diseño e implementación de estrategias que respondieran a las necesidades detectadas en el estudio. En este apartado enfatice sobre todo en el taller, ya que tanto en el trabajo realizado por la Secretaría de Educación y en el presente proyecto el taller, fue y será un elemento central para el cumplimiento de los objetivos. Es muy importante recordar que el taller es sólo una de las múltiples herramientas de las cuales apoyarnos para iniciar un largo camino que tiene como meta la sana interacción entre pares.

Un taller es considerado como una instancia o un lugar de trabajo donde se realiza una actividad específica, en un taller se crea, se diseña y se construye a partir de la reflexión y la acción donde confluyen la teoría y la práctica.<sup>15</sup>

El taller es una experiencia grupal que involucra cierto número de participantes que analizan su realidad concreta y se aproximan a ella para transformarla (IMJUVE, 2000).<sup>16</sup>

La palabra taller aplicada en el campo educativo significa la reunión de un cierto número de personas con una finalidad educativa, el objeto principal debe ser que esas personas produzcan ideas y materiales y no que los reciban del exterior.

---

<sup>15</sup> SEDF (2010). *Escuelas Aprendiendo a Convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares –Bullying–*. México: SEDF, p.120.

<sup>16</sup> IMJUVE (2000). “El proceso de intervención”, en SEDF. *Escuelas Aprendiendo a Convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares –Bullying–*, p.120.



Se define a los talleres como unidades productivas de conocimientos a partir de una realidad concreta para ser transferidos a esa realidad a fin de transformarla, donde los participantes trabajan haciendo converger teoría y práctica. Por eso el taller pedagógico resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos y habilidades que permitan a los alumnos operar en el conocimiento y al transformar el objeto cambiarse a sí mismos. En el taller los alumnos se ven estimulados a dar su aporte personal, crítico y creativo, partiendo de su propia realidad y transformándose en sujetos creadores de su propia experiencia y superando así la posición o rol tradicional de simples receptores de la educación.

A través del taller los alumnos se aproximan a la realidad descubriendo en un proceso gradual los problemas que en ella se encuentran, mediante la acción-reflexión inmediata.

La palabra taller proviene del francés *atelier* y significa estudio, obrador, obraje, oficina. También define una escuela o seminario de ciencias donde asisten los estudiantes.<sup>17</sup>

El taller *Escuelas Aprendiendo a Convivir* buscó ser tomado en la comunidad escolar como un recurso para poder hacer visible lo invisible y evidenciar el fenómeno de la violencia como algo que no es natural. Se trató de propiciar las condiciones generales para que los participantes pudieran sentirse en confianza y

---

<sup>17</sup> Maya Betancourt, Arnobio (1996). *El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, ¿Cómo organizarlo y dirigirlo?, ¿Cómo evaluarlo?*. Colombia: Magisterio, pp. 11-16.

apropiarse del espacio para expresar sus preocupaciones y problemas con respecto a la convivencia en el aula. Mediante técnicas de expresión lúdicas se intentó que los alumnos tuvieran pretextos para expresar lo que les inquietaba, lo que pensaban y sentían, además de compartirlo con otros que probablemente hayan sentido o pensado alguna vez algo parecido, así lograr identificarse y sentir que no están solos. La importancia del taller radicó en que los alumnos tuvieran una referencia distinta sobre las relaciones basadas en el respeto y la confianza, aportando sus construcciones personales y teniendo claro que ellos pueden producir cambios positivos.<sup>18</sup>

El objetivo general de la investigación fue mejorar la calidad de la convivencia entre niños y jóvenes estudiantes de Educación Básica del Distrito Federal mediante un proceso de capacitación en habilidades psicosociales que propician el desarrollo de una personalidad sana y de relaciones interpersonales libres de violencia y respetuosa de cada miembro de la comunidad educativa.

Metodología del taller. En cada escuela se formaron grupos de alumnos, grupos de responsables de cuidado y crianza, así como personal escolar, coordinados por especialistas del tema. Se emplearon técnicas como el teatro, el dibujo, los cuentos, la música etc. Se propició en un segundo momento del taller la reflexión sobre lo expresado a partir de dichas técnicas y se discutió sobre el tema.

Intervención. Cabe resaltar que el taller llevado a cabo fue también un momento en el proceso de intervención de toda la investigación. También se impartieron conferencias en todas las escuelas, cada una duró entre 50 y 60 minutos, los temas fueron variados ya que la población a la que estuvieron dirigidos lo necesitaba, es decir, se impartieron por separado a maestros y demás personal escolar, padres de familia y responsables de cuidado y crianza y alumnos.

---

<sup>18</sup> SEDF (2010). *Escuelas Aprendiendo a Convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares –Bullying–*. México: SEDF, pp.120-121.

Se dio atención individual y familiar y se hicieron grupos terapéuticos de niños y adolescentes que vivieron el bullying desde cualquiera de las tres posiciones: víctima, testigo o agresor. Dicha intervención tuvo como propósito, permitir a niños y jóvenes expresar sus vivencias, así como ofrecer herramientas que les permitió moverse de la posición que han jugado en estas experiencias, procurarles alternativas de convivencia, negociación y solución de conflictos. Las estrategias terapéuticas usadas fueron el sociodrama y el psicodrama, dinámicas grupales, la relajación mediante la respiración y la visualización, el modelo terapéutico de White y la terapia de juego.

Los ejes centrales; fortalecer el autoestima, desarrollar la asertividad, fomentar la empatía, asumir responsabilidades, fomentar habilidades psicosociales, desnaturalización de la violencia y aprender a ser inteligente emocionalmente.

El cine debate también se llevó a cabo, como su nombre lo indica, es una forma de “discutir” o poner en duda para posteriormente sacar un conocimiento basado en el conocimiento popular y colectivo de toda la riqueza que puede contener el mensaje que proporciona una película.

Capacitación a instituciones. Dentro del proceso de intervención fue prioritario generar una acción en red, con lo cual promover un mayor impacto en el trabajo contra el maltrato escolar. Considerando que el tema del bullying es reciente en nuestro país, se buscó difundir información sobre este fenómeno con el fin de que cada vez más instituciones puedan propiciar acciones contra éste.

El seminario de reflexión permanente. Es un espacio mensual donde se busca reflexionar sobre las distintas aristas del problema de la violencia entre compañeros e informar a la población en general y a diversas instituciones tanto gubernamentales como civiles sobre el fenómeno del bullying en México. El seminario se lleva a cabo en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud del Instituto Politécnico Nacional.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Ibídem., pp.121-139.

Resultados. Hasta hoy los esfuerzos realizados por el Gobierno del Distrito Federal y la Secretaría de Educación del Distrito Federal han sido fructíferos pues están activos los planes de acción en escuelas de educación media así como la capacitación a instituciones. Se han difundido materiales impresos, tales como, folletos, trípticos y manuales, además se imparten conferencias y talleres a empresas y escuelas.

Para seguir en la misma línea, sobre lo que significa un taller y a modo de reafirmar ante los lectores las razones por las cuales he decidido usar éste como el recurso pedagógico para combatir el bullying, citaré la utilidad que en él encontraron los siguientes autores. Azucena Gandulfo, Raquel Taulamet y Ester Lafont, realizaron un trabajo grupal en la metodología de taller con el profesorado de educación básica en Buenos Aires, con el objetivo de capacitar y perfeccionar la labor docente. El taller se caracterizó por ser un instrumento pedagógico práctico capaz de desarrollar las potencialidades básicas del ser humano, tales como, crear, analizar, cuestionar, compartir y convivir.<sup>20</sup>

Apuntaron que los participantes aprenden investigando sobre sus propios aprendizajes en instancias de reflexión y de evaluación en las que conceptualizan las experiencias vividas. La inclusión de diversas técnicas lúdicas permitió una liberación energética que se reconoce en alegría, sentimiento que muchas veces esta relegado de los ámbitos de enseñanza. El juego fue un instrumento que ayudó a cumplir con los objetivos planeados, a la vez abrió un amplio campo para manifestar la expresión, el trabajo creador y la inventiva. El juego activa la conducta del grupo y cuanto más elaboración les demande a los participantes, cuanto más alegría les proporcione, se comprenderá mejor la necesidad de aprender a construir juntos un clima de cooperación y respeto.

Estas características propias del juego en los grupos, son las que le confieren la denominación de técnicas activas. Reciben esta designación por transferencia de la denominación de “escuela activa” en oposición a la escuela tradicional. Ahora

---

<sup>20</sup> Gandulfo de Granato, María Azucena, Marta Raquel Taulamet y Ester Lafont (1992). *El juego en el proceso de aprendizaje. Capacitación y perfeccionamiento docente*. Buenos Aires: Humanitas, p. 32.

bien **las técnicas grupales** son modos sistemáticos y prácticos de desarrollar la actividad de un grupo, el juego en este caso, no es un fin en sí mismo, sino un instrumento o medio de la tarea propuesta.<sup>21</sup>

Una técnica grupal pretende que los participantes adquieran gracias a los procesos observados y experimentados personalmente, conceptos, conocimientos y en particular nuevos comportamientos, puede tratarse de nociones que se refieren a procesos de cambio de actitudes, formas de ser o de sentir.<sup>22</sup>

La utilización de las técnicas de grupo han estado basadas en la hipótesis de que es posible transformar la situación tradicional de aprendizaje, se considera que las técnicas grupales pueden facilitar éste, introducir modificaciones a nivel institucional y mejorar las relaciones y la participación, lo cual podría representar un nuevo concepto de educación: el aprendizaje por participación activa.<sup>23</sup>

Para distinguir entre técnicas grupales y **dinámica de grupo**, Gustavo Cirigliano y Aníbal Villaverde señalan: “la dinámica de grupos se ocupa de la conducta de los mismos como un todo y de las variaciones de la conducta individual de sus miembros y de las relaciones entre diversos grupos”.<sup>24</sup>

Nadie hace dinámica de grupo, un docente o tallerista no hace dinámica de grupo, ella es vida, es energía, son fuerzas que el grupo, las personas integrantes de él generan en su proceso de interacción. La dinámica de grupo (así en singular y no en plural, según estos autores) no es algo que alguien hace o construye, es el mismo comportamiento que surge en el grupo por el solo hecho de estar reunido interactuando. Lo que hace un docente, coordinador o tallerista es canalizar, aprovechar la dinámica de grupo para el desarrollo del mismo así como para el logro de objetivos y para alcanzar éstos se ayuda de las técnicas grupales.<sup>25</sup>

---

<sup>21</sup> *Ibíd.*, p. 17-18.

<sup>22</sup> Castrejón, Jaime y Ofelia Ángeles. *Consideraciones sobre dinámica de grupos*. México: Edicol, p. 7.

<sup>23</sup> *Ibíd.*, p. 56.

<sup>24</sup> Maya Betancourt, Arnobio (1996). *El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, ¿Cómo organizarlo y dirigirlo?, ¿Cómo evaluarlo?*. Colombia: Magisterio, p. 61.

<sup>25</sup> *Ibíd.*, pp. 62-63.

Todas las técnicas de grupo tienen como finalidad implícita: desarrollar el sentimiento de nosotros, enseñar a pensar activamente, enseñar a escuchar comprensivamente, desarrollar capacidades de cooperación, intercambio, responsabilidad, autonomía y creación, vencer temores e inhibiciones, superar tensiones y crear una actitud positiva ante los problemas.<sup>26</sup>

Ahora citaré otra investigación sobre violencia realizada en las escuelas del Distrito Federal, se analizó el caso de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil UAMASI, entidad encargada de atender las quejas de violencia escolar que ocurren en escuelas del DF. Luego de estudiar el funcionamiento institucional de la dependencia, se exponen las tendencias de las denuncias a partir de cinco variables: ciclo escolar, delegación, turno y nivel educativo del plantel de cual proviene la denuncia, así como el motivo que la generó. Lo anterior con base en la información de 3,242 quejas puestas de 2001 a 2007. Al final se hace un diagnóstico general de la experiencia institucional de la UAMASI.<sup>27</sup>

Aspectos institucionales. En 2005 se crea la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal, órgano administrativo desconcentrado de la SEP cuyo objetivo es la prestación de los servicios de educación inicial, básica, especial y normal en el DF, a partir de su creación se reconoció que la UAMASI debería formar parte de su estructura institucional, sin embargo el reconocimiento formal de esta Unidad como una dirección de área de la AFSEDF ocurrió hasta finales de 2007.

Organización actual de la UAMASI. La Unidad está limitada a casos de violencia escolar donde el presunto ofensor es un adulto que forma parte de del personal escolar, o bien, un alumno de la escuela. Aunque puede recibir solicitudes de atención sobre casos de otro tipo, por ejemplo, de violencia

---

<sup>26</sup> Maya Betancourt, Arnobio. Op.cit.sup., p.65.

<sup>27</sup> Silva Méndez, Jorge Luis y Adriana Corona Vargas (2001-2007). "Violencia en las escuelas del Distrito Federal. La experiencia de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil, 2001-2007", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre 2010, vol. 15, núm. 46, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, p. 739.

intrafamiliar, ante estos casos la Unidad debe referirlas a las instancias correspondientes.

La UAMASI enfrenta varias limitaciones institucionales. Primera, carece de facultades para sugerir o imponer sanciones al personal escolar, su labor se limita a describir los hechos ocurridos aunque, eventualmente, los reportes de intervención puedan ser usados por las autoridades educativas para respaldar la aplicación de sanciones. Segunda, la Unidad está obligada a actuar bajo la anuencia de las autoridades del plantel escolar, es decir, el director o sus superiores pueden negarse a cooperar con el especialista. Tercera, en la SEP existen redes de complicidad de naturaleza informal que protegen al personal de la aplicación de sanciones, algunas de estas redes parten del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación SNTE.<sup>28</sup>

Resultados. La mayor parte de las quejas fueron recibidas en los ciclos 2004-2005 con 26.40%, 2005-2006 el 19.46% y 2006-2007 con 22.86% a diferencia del año 2001-2002 6.6% y 2002-2003 9.81%, lo anterior se explica que al comenzar su operación la UAMASI era desconocida por padres de familia y miembros del personal escolar.

Las quejas de acuerdo con el tipo de motivo por el cual se interpusieron, en mayor medida están relacionadas con conductas cometidas por parte del personal escolar en contra de estudiantes con 85.78%, el 11.10% por ofensas cometidas por un alumno en contra de un compañero, una porción muy baja está relacionada con conductas cometidas en contra de estudiantes fuera de la escuela 1.45% y para el resto no hay información disponible para clasificarlas 1.67%. Aunque las denuncias sobre conductas cometidas fuera de la escuela no le competen a dicha Unidad, la AFSEDF puso en marcha el programa Escuela Segura que tiene como objetivo consolidar a las escuelas públicas de educación básica como espacios seguros, libres de violencia y libres de consumo de sustancias adictivas.

---

<sup>28</sup> *Ibidem.*, pp.741-743.

De acuerdo a la división política, la delegación Iztapalapa fue la que interpuso el mayor número de quejas 20.79% para este caso hay un aspecto que explica el gran número de quejas. La titular de la Dirección General de Servicios Educativos de esta delegación de 2001 a 2006 enviaba todas las quejas de su jurisdicción a la UAMASI, para así, evitar que se resolvieran de manera informal por los directores de los planteles, quienes discrecionalmente llegaban a acuerdos con maestros y padres para conciliar el conflicto sin sancionar al trabajador involucrado.

Seguida de Gustavo A. Madero 11.26%, Coyoacán 8.95%, Cuauhtémoc 7.59%, Venustiano Carranza 6.76%, Álvaro Obregón 5.95%, Tlalpan 5.89%, Iztacalco 5.86%, Azcapotzalco 5.52%, Miguel Hidalgo 5.03%, Benito Juárez 4.84%, Xochimilco 3.76%, Tláhuac 3.02%, Magdalena Contreras 2.9%, Milpa Alta 1.2% y Cuajimalpa 0.68%.

Las quejas recibidas por la UAMASI de acuerdo con el nivel educativo, la mayor parte provienen de las escuelas primarias 59.41%, lo cual se explica porque este sector educativo atiende una mayor parte de nuestra población, seguidas por las secundarias con 18.54%, los planteles de preescolar con 17.52%, de educación inicial CENDI con 2.71% y la educación especial con 1.82%.

Y de acuerdo al turno en que opera la escuela del estudiante ofendido, la mayor proporción provino de los turnos matutinos con un 64.59%, luego están los completos 18.29% y finalmente los vespertinos 17.12%. El alto número de quejas procedentes de escuelas que operan por la mañana se corresponde con el hecho de que son las que atienden a un mayor número de alumnos.

Conclusiones. La UAMASI contribuyó a que la violencia escolar se percibiera como un problema de interés público que afectaba a muchas escuelas, desde sus formas más severas como el abuso sexual, hasta las más sutiles y menos visibles como el maltrato psicológico. Así mismo la Unidad enfrenta enormes retos ya que ha sido complicado convencer a las altas autoridades educativas sobre la necesidad de asignarle un presupuesto propio, pues al día de hoy todos los especialistas funcionan bajo el esquema de comisión, esto quiere decir que es

personal contratado por la SEP para ejercer un cargo docente pero que trabajan comisionados en la UAMASI. Además de acuerdo al Director actual, la Unidad recibe mucho más quejas de las que efectivamente puede atender, lo cual ocasiona retrasos en la intervención a los planteles y en la impartición de talleres.

Como se mencionó antes la Unidad no tiene la facultad legal para sancionar ni para dar sugerencias sobre las medidas que podrían ser aplicadas al personal escolar que incurra en una falta en contra de un menor. Otro obstáculo es el SNTE el cual ejerce una enorme influencia sobre la operación de la AFSEDF, se opone rotundamente a la participación formal más activa de la Unidad en los procesos de sanción a los trabajadores involucrados.

Se pudo observar una variedad de conductas que denotan la falta de capacidad profesional y moral por parte del personal escolar para tratar a los alumnos. Por lo tanto es urgente poner en funcionamiento métodos de selección y evaluación de personal que considere la identificación de posibles ofensores para así evitar su contratación, además de recibir una sanción conforme a la ley en caso de cometer faltas en contra de un menor.<sup>29</sup>

Silva y Corona exploraron las atribuciones causales que tiene los alumnos y el personal de las escuelas de educación media básica sobre el maltrato entre iguales.

Metodología. Fue un estudio con alumnos y personal de 18 escuelas públicas de enseñanza media básica de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. Se seleccionaron al azar a 12 docentes por escuela, con lo cual la muestra total del personal escolar fue de 528 sujetos.

La obtención de la información en alumnos y personal escolar se hizo por medio de autoinformes diseñados tomando como base los cuestionarios de Ortega, Mora y Mora (1995) "Intimidación y maltrato entre iguales en secundaria", Díaz, Martínez

---

<sup>29</sup> Silva Méndez, Jorge Luis y Adriana Corona Vargas (2001-2007). Violencia en las escuelas del Distrito Federal. La experiencia de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil, 2001-2007" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre 2010, vol. 15, núm.46, pp.753-766.

y Seoane (2004) “Evaluación de la violencia en la escuela y en el ocio” y de Rodríguez (2005) “Convivencia en los centros educativos”. Para los alumnos el autoinforme se dividió en tres apartados: a) lo que ha visto, b) situación personal y c) su comportamiento como agresor, lo que les permitió ubicarse en los tres roles, como: observador, víctima y agresor.

Para conocer las razones y explicaciones del maltrato, se establecieron dos preguntas, la primera de tipo Likert, ¿por qué crees que lo hacen?, ¿por qué te lo hicieron?, ¿por qué lo hiciste?, dependiendo del rol del alumno; y la segunda de tipo abierto, en la que se les pidió a los participantes mencionar otra u otras razones o situaciones por las que se presentaba el maltrato. Para el personal de las escuelas desde su posición, las razones o explicaciones del maltrato entre alumnos fueron obtenidas de la misma forma. Para ambos grupos se estableció un período de recuerdo de seis meses, es decir, desde el inicio del año escolar, la investigación se llevó a cabo a más de la mitad del ciclo escolar por considerar que entre ellos ya se conocían mejor.<sup>30</sup>

Resultados. Se estudiaron 1,091 alumnos de secundaria de entre 12 y 18 años de edad de ambos sexos y de los tres grados escolares, 67.9% del turno matutino y 32.1 % del vespertino. De ellos se reconocieron como víctimas 68.2% y un alto porcentaje 75.5% admitió haber ejercido violencia. Como ya se mencionó el personal escolar fue de 528 sujetos, distribuida así: director, subdirector y coordinadores (66); docentes (212), hay que señalar que algunos de los prefectos también son profesores; prefectos (45); personal de apoyo psicopedagógico (154) e intendentes (51).

Las razones atribuidas y compartidas por alumnos en su rol de observadores, víctimas, agresores y por el personal escolar, conforme a la intencionalidad de molestar, fue la siguiente: observadores 82.1%, agresores 14.1%, víctimas 63.0%,

---

<sup>30</sup> Valadez Figueroa, Isabel de la A., Noé González Gallegos, María de Jesús Orozco Valerio y Rosalba Montes Barajas (2011). “Atribuciones causales del maltrato entre iguales. La perspectiva de los alumnos y del personal de escuelas de enseñanza media básica”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2011, vol. 16, núm. 51, pp. 1114-1115.

intendentes 54.9%, personal de apoyo 50.0%, docentes 50%, prefectos 40%, directivos 26.1%.

De acuerdo a supuestas situaciones “provocadoras”: Los observadores dijeron “los provocan” 38.4%, víctimas “los provoqué” 10.8%, agresor “me provocaron” 23.4%, el personal de las escuelas “los provocaron”, intendentes 23.5%, prefectos 17.8%, directivos 17.4%, docentes 17.1%, personal de apoyo 15.4% haciendo alusión a la provocación pero en una forma no intencional por parte de la víctima.

La razones atribuidas a la asimetría de fuerza, observadores y víctimas dicen “son abusivos” 62.6%, “por abusivos” 44.1% mientras el personal de las escuelas indicó “lo hacen porque son más fuertes”, directivos 47.8%, intendentes 43.2%, docentes 33.4%, personal de apoyo 28.8%, prefectos 22.2%.



Relacionado con la incapacidad de defenderse o ser vistos como cobardes, los observadores expresan “no saben defenderse” 47.8%, víctimas “no me defiendo” 20.4%, personal escolar “no saben defenderse”, personal de apoyo 48.1%, intendentes 47.1%, directivos 43.5%, docentes 43.1%, prefectos 35.6%, se señaló que al no defenderse, las víctimas son vistas como “cobardes”.

En cuanto a las atribuciones relacionadas a las diferencias, siendo las características físicas las más frecuentes, los alumnos observadores enfatizan que las víctimas “son diferentes” 33.3% y éstas reconocen “soy diferente” 21.5%, el

personal opina “son distintos en algo”, personal de apoyo 40.4%, docentes 31.4%, intendentes 23.4%, prefectos 20.0% y directivos 13.0%. Entre las razones encontradas fueron: poca higiene, condición económica precaria y por tener un estatus económico reconocido.

En su rol de observadores el 86.1% de los alumnos consideran que las conductas de los agresores es por quedar bien con los amigos, por hacer reír a los demás, para ser popular y para que les tengan miedo. El personal escolar refiere “lo hacen por llamar la atención” “necesitan ser los primeros en algo”, prefectos 42.2%, docentes 42.0%, intendentes 37.8%, personal de apoyo 36.5%, directivos 26.1%.

En el aspecto de la normalidad; el personal indicó que “así acostumbran a tratarse”, prefectos 20.0%, intendentes 19.6%, docentes 10.3%, directivos 8.7% y personal de apoyo 1.9%. Los observadores señalaron “es normal que estas cosas sucedan” 33.4%. Los participantes afirmaron que el maltrato es una conducta compartida por todos, como una norma dentro de la escuela, considerándose habituados a este tipo de comportamientos agresivos, parece operar un cierto nivel de acostumbramiento o naturalización de los malos tratos, lo que llega a ocasionar, es que no se produzca en nadie los efectos alarmantes del problema del bullying.

Relacionado con la edad. Como proceso crítico pasajero, asociado con la construcción de la identidad personal y social, el personal escolar consideró que el maltrato “es parte del desarrollo social del adolescente”, “es por la edad”, directivos 73,9%, intendentes 68.6%, prefectos 60.0%, docentes 54.9% y personal de apoyo 51.9%, esto apuntó a explicar la violencia por las características de la etapa de la vida de los alumnos, como un proceso de desarrollo que ellos deben resolver.

Lo que respecta a la culpa y autoinculpabilización, los observadores atribuyen la culpa a la víctima diciendo “se lo merecen” 17.0% y justifican su atribución refiriéndose a rasgos, características o comportamientos de la víctima.

Generalmente al alumno víctima se le considera responsable de lo que pasa, en consecuencia el alumno agresor posee una reacción de ausencia de empatía y no de ayuda. Las víctimas dicen “me lo merezco” 32.1% haciendo resaltar su vulnerabilidad ante el agresor.<sup>31</sup>

Estos resultados nos remiten a estudios que señalan que en general los alumnos viven los tres roles: observador, víctima y agresor pero no en etapas sucesivas, sino de una manera dinámica, es decir los adolescentes mantienen una movilidad constante en los tres años de secundaria y cuyos detonadores implican un gran abanico de posibilidades.

Se hizo énfasis en el papel que ejerce el personal escolar como referente social de relevancia en la adolescencia, como una fuente importante de información que los propios alumnos utilizan cuando realizan juicios acerca del maltrato, en este caso concreto es posible que las valoraciones sobre las causas de las conductas agresivas estén influenciadas por la opinión del personal escolar.

Finalmente se resalta la utilidad de estos hallazgos como base empírica para diseñar una adecuada intervención a través de programas que consideren los patrones de atribución de los diferentes actores escolares.<sup>32</sup>

Ahora me centraré en un aspecto que se incluyó en un taller: la narración y actuación de un cuento. Contar a los niños un cuento en la escuela es válido con la condición de buscar perfeccionarse en ese terreno y de no considerarlo como una simple actividad de relajamiento para rellenar el tiempo muerto que se limita a tomar un libro y leerlo a los alumnos. “De hecho esta tarea no se improvisa y exige un verdadero conocimiento del ritual y con más razones porque el pedagogo cuentista es en ocasiones la única persona que mantiene viva en el niño la

---

<sup>31</sup> *Ibidem.*, pp. 1115-1122.

<sup>32</sup> Valadez, y otros (2011). “Atribuciones causales del maltrato entre iguales. La perspectiva de los alumnos y del personal de escuelas de enseñanza media básica” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2011, vol. 16, núm. 51, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 1131-1132.

práctica del contar cuentos, uno tiene que prepararse para contar, de la misma manera en que prepara las otras actividades de la clase”.<sup>33</sup>

Los que han logrado perfeccionar dicha tarea cuentan cuentos sin libro, lo que permite al cuentista acentuar la emoción provocada por la historia y entrar en mayor comunicación con el público y da también la posibilidad de modificar la historia de acuerdo con sus reacciones, trabajar su voz y sus gestos.<sup>34</sup>

El placer que provoca escuchar un cuento tiene sus raíces en la imaginación, se trata de que el niño se apropie de la palabra del cuentista, le dé sentido y la integre a su universo personal psicoafectivo. La relación entre el niño y el objeto-libro es una relación fundada en el placer y fundamentalmente con ciertos niños en la perspectiva de servirse del cuento para abrir no solamente las puertas de lo imaginario, sino también las de la cultura.<sup>35</sup>

El Instituto de reeducación psicoterapéutica *Les Mouettes du Rhin* en Estrasburgo, recibía a 50 niños de 8 a 14 años provenientes en su mayoría de medios socioculturales desfavorecidos y que habían pasado la mayor parte antes de su admisión por un gran número de sesiones de reeducación para la dislexia sin progresos significativos en el aprendizaje de la lectura.

Se formaron dos clases, la primera denominada CE1 y la segunda CM1, todas las institutrices tenían una buena información teórica y una práctica ya real de cuenta cuentos. En septiembre de 1994 fue elaborado un proyecto de taller de prácticas artísticas que tomaba como soporte el cuento.

El proyecto fue aprobado y negociado entre la escuela y un interventor de una compañía de teatro para llevar a cabo quince sesiones entre noviembre de 1994 y febrero de 1995.

---

<sup>33</sup> Gillig, Jean-Marie (2000). *El cuento en Pedagogía y en reeducación*. Tr. Renée Lilian González de la Llama. México: Fondo de Cultura Económica, p. 100.

<sup>34</sup> *Ibidem.*, p. 102.

<sup>35</sup> Gillig, Jean-Marie. *Op.cit.sup.*, p. 104.

Los artistas hicieron adaptaciones para el público con necesidades educativas especiales. El objetivo general del taller fue poner en perspectiva un procedimiento de trabajo que partiera del placer compartido en el nivel imaginario para llegar al acceso a la lectura y a la escritura de cuentos.

Después de una fase de tres meses de descubrimiento de cuentos que las maestras llevaron a cabo a través de la lectura, el interventor comenzó su ciclo de trabajo con cada uno de los grupos dividiendo cada sesión en dos tiempos: una parte de contar cuentos y la segunda parte estaba reservada a los juegos, donde se usaban materiales diversos como telas, muñecos, vestuario, mobiliario etc., para acceder a cortas secuencias narrativas, haciendo intervenir a los niños en la narración pidiéndoles que rimaran ciertas partes del relato acompañados de instrumentos musicales.<sup>36</sup>

Para preparar a los niños en la creación de cuentos y la actuación dramática, el interventor les pidió contar el principio de una historia a partir de tres elementos: el héroe, el sitio y la acción. Todas las historias eran inventadas por los niños haciendo que la participación de cada uno fuera esperada con impaciencia por todo el grupo, y de vez en cuando se desarrollaba con pequeñas interrupciones por parte de los demás compañeros quienes hacían preguntas referidas al cuento.

En cada participación el interventor añadía algunos consejos y luego les pedía que reactuaran las escenas tratando de orientar el ejercicio hacia la actuación dramática. En ese momento los niños estaban menos disciplinados y la dramatización con varios protagonistas frente al resto de la clase no obtuvo en un principio el éxito esperado. Las funciones mejoraron con el tiempo gracias al uso de la video y el esfuerzo de todos los niños que se comprometieron sin excepción, hubo quienes se enojaban rápidamente si un compañero se equivocaba, a veces incapaces de esperar y respetar las palabras de otros, como consecuencia hubo

---

<sup>36</sup> Gilling, Jean- Marie. Op.cit.sup., pp. 106-107.

enfrentamientos y problemas cuya solución necesitaba repeticiones de las escenas, hubo también autocríticas en las clases, facilitadas por el video.<sup>37</sup>

El proyecto debía dar un nuevo ímpetu al deseo de leer en los niños, que vivían en contrariedad con la escritura por su dislexia. Es por ello que las sesiones en la biblioteca fueron más sistematizadas y se refirieron esencialmente a los cuentos. El trabajo más importante se llevó a cabo con el estudio de estructura de los cuentos, estudio favorecido por el ánimo eufórico durante el funcionamiento del taller y por el interés manifestado por los niños. Este interés también se manifestó espontáneamente por un incremento en los préstamos de libros de la biblioteca del Instituto.

Las institutrices notaron durante los ensayos la capacidad de los niños para observar y respetar el trabajo de otros y de hacer propuestas positivas para la obra. Hubo beneficio en el terreno de los saber-ser y saber-hacer en el área de la relación y la comunicación desplegadas en el curso del proyecto, sumándose al beneficio de la construcción de puntos de referencia de espacio y tiempo. Y a la par de las lecturas, las institutrices dirigieron a los alumnos a comparar entre varios cuentos, así fue como se desgajaron elementos comunes entre ellos, tales como el héroe, una situación de inicio, un lugar, uno o varios aliados, uno o varios enemigos entre otros.<sup>38</sup>

## **1.2 Las prácticas relacionales de los adolescentes**

Antes de comenzar con el siguiente capítulo, es importante señalar cómo se comportan y porque lo hacen como lo hacen la mayoría de los adolescentes. Sus actuaciones han permitido recoger mucha información a la luz de innumerables investigaciones, contrastar, compaginar y matizar fragmentos significativos de la vida de los jóvenes, siendo la escuela uno de los principales escenarios de convivencia y socialización.

---

<sup>37</sup> Gillig, Jean-Marie. Op.cit.sup., p.p 108-109.

<sup>38</sup> Gillig, Jean-Marie. Op.cit.sup., p. 111.

Y a mi modo de ver coincido con Juana María Mejía y Eduardo Weiss, al precisar la sociabilidad como uno de los motivos más importantes de los adolescentes para acudir a la escuela, porque ahí encuentran amigos, compañeros y novios o novias.

En las interacciones con sus pares despliegan su sociabilidad, que es entendida como la asociación o unión con otros por el gusto de estar juntos. La socialización no ocurre sólo como la incorporación de valores y normas “transmitidas” de las generaciones adultas a las más jóvenes sino también como la socialización entre pares con normas y valores propios de su cultura juvenil, donde se muestra que la popularidad es un tema central en sus vidas. Las normas y valores grupales, a través de la ruptura o el cuestionamiento de las normas familiares y escolares constituyen un paso importante de su subjetivación hacia la construcción de valores, normas, gustos y potenciales propios.<sup>39</sup>



Al respecto de las **prácticas relacionales** como las nombran los autores arriba mencionados:

Dentro de éstas se encuentran las normas grupales, que son consideradas de suma importancia para los adolescentes y regulan muchos de sus

---

<sup>39</sup> Mejía, Juana María y Eduardo Weiss (2011). “La violencia entre chicas de secundaria”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio 2011, vol. 16, núm.49, p.548.

comportamientos, no es un mero seguir de esquemas, procedimientos y reglas; las pueden aceptar, resistir, negociar o modificar y al sentir de determinada manera, al interpretar las situaciones y las reglas y al elegir su participación en la práctica se auto regulan. Dichas prácticas adolescentes giran alrededor de la amistad, el compañerismo y el noviazgo pero lamentablemente los conflictos y la violencia también están presentes en su sociabilidad.<sup>40</sup>

Los adolescentes están en un proceso de formación en el manejo de la violencia, en este proceso no sólo se guían por las reglamentaciones escolares y adultas sino, y sobre todo, por su normas grupales.

En sus prácticas relacionales muestran diversas formas de regular su violencia, que va desde hablar para resolver las cosas hasta pegar en “legítima defensa”, siendo la contención externa parte importante de la regulación social de los encuentros violentos, es decir, dejarse llevar por la influencia de los compañeros a pelear, pues los adolescentes pueden tener dificultades para controlar sus emociones en especial sus reacciones de ira, su capacidad para controlar impulsos todavía está en formación, de modo que suelen actuar de manera impulsiva.<sup>41</sup>

**Construcción de identidad y violencia.** Durante la adolescencia hay cambios importantes, como la construcción de la masculinidad y la feminidad, este proceso toma significancia por los cambios biológicos y el progresivo ingreso en el mundo de los adultos. En la investigación realizada se señaló a modo de esbozo como construcción identitaria que la mayoría de las peleas entre chicos surgen en “juegos” de contacto físico que constituyen formas de “llevarse” y “echar relajo”, asumen la forma de juego de empujones para desquitarse de otro, juegos colectivos conocidos como guerritas o peleas físicas concertadas con árbitros y espectadores, todo ello apunta a que estas prácticas de violencia física son parte

---

<sup>40</sup> *Ibidem.*, p.549.

<sup>41</sup> Furlan y Saucedo (2010). “La violencia entre chicas de secundaria”, en Juna María Mejía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, p.551.

de la construcción de la masculinidad y de la jerarquía entre los chicos adolescentes.

Como mostró la investigación, gran parte de las relaciones violentas entre chicas giran alrededor de la envidia y rivalidad por los chicos. Otros motivos para pelear, son los insultos, la mirada de superioridad, la cólera reprimida y la lealtad a sus amigas. También se confirmó el prejuicio de que las chicas usan más la violencia verbal llamada también indirecta, tales como rumores, chismes, comentarios sarcásticos, acusaciones maliciosas o romper con la lealtad entre amigas, para las adolescentes la confianza es central en la definición de amistad y para que ésta exista es necesario convivir, conocerse, platicar y contarse los problemas, traicionar la confianza es una falta grave.<sup>42</sup>

La investigación realizada describe un concepto llamado la “mirada de barrida” que busca mostrar la superioridad entre las chicas. Y frente al acto de insultarse, se menciona que éstos tiene referentes variados, como la forma de descalificación social “no tiene clase” o referidos al aspecto físico “estás gorda” tema importante para la construcción femenina. El insulto de ser “zorra” las participantes comentaron que es alguien que no limita el contacto físico con los chicos, “se deja hacer cosas” sin llegar al intercambio sexual según la interpretación de los investigadores. Para ellas las chicas respetables tienen que ser recatadas aun si participan en juegos de contacto físico con chicos, que burdamente son formas incipientes de experimentación heterosexual.<sup>43</sup>

La adolescencia parece ser para muchos una etapa importante en todos los aspectos y a la vez problemática, etapa que tiene como objetivo la aceptación social de sus iguales y sentido de pertenencia a un grupo social, por tal razón en secundaria se hace tan difícil encarar el problema de bullying, si partimos de la idea de que los alumnos desean ser aceptados harán hasta lo imposible por lograrlo, llevando a cuestras la violencia vertida en su persona. Las razones para

---

<sup>42</sup> Mejía, Juana María y Eduardo Weiss (2011). “La violencia entre chicas de secundaria” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio 2011, vol.16, núm.49, pp.551-553.

<sup>43</sup> *Ibidem.*, pp.557-558.

permanecer en silencio pueden ser, temor a ser vistos por los otros como chismosos o en el caso de hombres ser cuestionada su identidad, pues se espera de éstos que “no rajen” que no se quejen, ni comuniquen las cosas porque esto se le atribuye únicamente a las chicas, las razones para pelear quizá sean por no querer verse ante los demás como cobardes, no querer ser criticados.

Esta percepción se confirma con los datos de un estudio realizado a la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil, que señala que sólo el 10% de las quejas recibidas donde el ofensor fue un estudiante, son de nivel secundaria, a diferencia de la primaria que obtuvo el mayor porcentaje 52.5%. El hecho de que la mayoría de las quejas provenga de escuelas primaria parece también estar relacionado con que éstas son las que atienden a la mayor parte de la matrícula 52.89%.<sup>44</sup>

Mi idea de llevar a cabo mi proyecto en una secundaria del turno vespertino, fue porque creí que en ese turno me sería más fácil encontrar la autorización para trabajar con los alumnos y también porque dicho turno ha tenido siempre la mala fama de atender a estudiantes conflictivos, indisciplinados, que repiten grado, que tienen muchas materias reprobadas y/o tienen una mayor edad y que presentan altos índices de violencia, y en mi revisión bibliográfica, encontré datos que confirman mi idea. La UAMASI reportó que “de las quejas donde el ofensor es un estudiante por turno, el vespertino arrojó un 16.94%, este porcentaje es alto tomando en cuenta la cantidad de alumnos que atienden”.<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> Silva Méndez, Jorge Luis y Adriana Corona Vargas (2001-2007), “Violencia en las Escuelas del Distrito Federal. La experiencia de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil, 2001-2007” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre 2010, vol.15, núm. 46, p. 759.

<sup>45</sup> *Ibidem.*, p. 761.

## Capítulo 2 El Bullying

### 2.1 ¿Qué es el bullying?

En los últimos 15 años la violencia verbal, física, psicológica y sexual conocida como bullying se ha agravado entre estudiantes de primaria y secundaria principalmente, porque se encuentra legitimada en el hogar, su mundo cotidiano, y es en los medios de comunicación donde se glorifica y se valora de forma positiva.

Laura Gómez sostiene que “tal situación provoca que los niños intimidados experimenten un sufrimiento que infiere con su desarrollo social y emocional, así como en su rendimiento escolar, mientras quienes la ejercen, aprenden conductas antisociales que poco les ayudarán en el futuro y probablemente perjudicarán a otros, por su lado quienes presencian actos de violencia y no hacen nada pueden desensibilizarse ante situaciones de profunda desigualdad”, señaló la Encuesta sobre violencia en las escuelas del Distrito Federal.<sup>46</sup>



La intimidación y el maltrato entre escolares son formas de violencia interpersonal que tiene efectos nocivos en los individuos involucrados, tanto víctimas, agresores y observadores, aunque se trata de efectos diferenciados en

---

<sup>46</sup> Gómez Flores, Laura (2008). “La violencia en las escuelas, fomentada por los medios y la familia: Didrikson”. *La Jornada*, jueves 4 de diciembre de 2008, p. 43.

dichos casos. Efectos que se agravan si no se adoptan medidas preventivas y/o correctivas dado que éste es un problema que no acontece de forma espontánea, sino que es intencionado, repetitivo y se prolonga durante cierto tiempo.

**El bullying** no es una conducta agresiva accidental, desgasta física, psicológica y moralmente a quienes se ven afectados además deteriora el clima de convivencia necesario para el buen desempeño de la actividad escolar.<sup>47</sup>

Otra acepción es la siguiente

Bullying es un término en inglés cuya traducción más aproximada es el maltrato, intimidación que un individuo o grupo de personas ocasiona intencionalmente a otra (s), se desarrolla específicamente entre compañeros de escuela, ya sea dentro o fuera de ésta, entonces un estudiante se convierte en el receptor de la violencia que otro ejerce sobre él.<sup>48</sup>

Las relaciones entre los compañeros de la escuela pueden ser muy gratificantes e importantes incluso fuentes de aprendizaje que dejarán marcas significativas para el resto de la vida. Sin embargo a veces dichas relaciones pueden causar daño, generando malestar y sufrimiento a todos los involucrados, como es en el caso del bullying. Así mismo existe un desequilibrio de fuerzas, que puede o no ser real en cuanto a posibilidades de defensa de cualquier tipo.

Así lo asienta una investigación hecha en escuelas de educación media básica al personal escolar y alumnos, titulado *Atribuciones causales del maltrato entre iguales*, señalando una de las muchas razones atribuidas y compartidas por los alumnos en su rol de observadores y víctimas y por el personal. Dentro de lo manifestado por los alumnos, efectivamente se resalta la asimetría de fuerza, observadores y víctimas dicen: “son abusivos” 62.6%, por abusivos 44.1%,

---

<sup>47</sup> Elliott, Michelle (2002). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. Tr. Teresa Carter. México: Fondo de Cultura Económica, p.22.

<sup>48</sup> SEDF (2010). *Escuelas sin violencia. Maltrato entre escolares: Una cuestión de derechos –Bullying–*. México: SEDF.

mientras el personal refirió “son más fuertes” directivos 47.8%, intendentes 43.2%, docentes 33.4%, personal de apoyo 28.8%, prefectos 22.2%.<sup>49</sup>

Se genera un círculo de victimización, en el que quien molesta va adquiriendo cada vez más poder y consecuentemente la persona que recibe el maltrato se va sintiendo cada vez más aislado, vulnerable y desprotegido. Suele ser difícil detectar el problema de bullying porque generalmente va acompañado del silencio, aliado principal de la violencia, que ayuda a que el problema no salga a la luz por miedo y/o vergüenza de quien la recibe y a veces la indiferencia de quien la percibe. Entre las formas más comunes de maltrato entre escolares están: los golpes, empujones, “zapés” y pellizcos, excluir, discriminar o ignorar a alguien, robar o dañar las pertenencias de otro, burlas, apodos, groserías, amenazas, hacer correr rumores sobre alguien, levantar la falda, dar nalgadas o tocar a la fuerza alguna parte del cuerpo, molestar con el celular o a través del internet.<sup>50</sup>

### Tipos de Bullying

A continuación señalo la clasificación hecha por la SEDF de los diferentes tipos de bullying.

*Físico.* Son aquellas acciones que dañan la integridad física de una persona, por ejemplo los golpes, empujones, patadas, puñetazos, poner el pie para causar que un compañero (a) caiga, escupir, agredir con objetos etc.

*Verbal.* Son acciones que se manifiestan mediante insultos, sobrenombres, descalificativos, humillación, desvalorizar en público, resaltar un aspecto físico, entre otras.

---

<sup>49</sup> Valadez, y otros (2011). “Atribuciones causales del maltrato entre iguales. La perspectiva de los alumnos y del personal de escuelas de enseñanza media básica” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2011, vol.16, núm. 51, p. 1118.

<sup>50</sup> SEDF (2010). *Escuelas sin violencia. Maltrato entre escolares: Una cuestión de derechos -Bullying-*. México: SEDF.

*Sexual.* Son acciones que se dan haciendo uso de la sexualidad, por ejemplo, hacer correr rumores sobre la sexualidad de alguien, contactos físicos sin el consentimiento de una de las partes, mostrar partes íntimas del cuerpo o tratar de ver las de otras personas o su ropa interior a la fuerza.

*Ciberbullying.* El avance de la tecnología ha derivado en la creación de un ciberbullying, en el que mediante Internet, programas de chat, videos y blogs se intimida y amenaza.<sup>51</sup>

Son las manifestaciones que se dan entre compañeros haciendo uso de la tecnología así como los celulares, ipod, internet, teléfono u otro, quedando resguardada la identidad del agresor (es) ya que este tipo de medios de comunicación permite mantener el anonimato de quien difunde todo tipo de mensajes. Los teléfonos celulares son los principales instrumentos para grabar las riñas que luego se distribuyen en diferentes portales de internet. El incremento de este tipo de acciones en la web ha provocado el ausentismo de los alumnos que han sido agredidos o ridiculizados por sus compañeros.

*Psicológico.* Son todas aquellas acciones destinadas a afectar la autoestima del individuo y reforzar su sensación de inseguridad y temor, este componente está en todas las formas de maltrato antes mencionadas.<sup>52</sup>

## **2.2 Características de la víctima**

Las siguientes tipificaciones son generales, están consideradas dentro de los estándares generales para clasificar el rol de los implicados en el bullying, ya sea como observador, víctima o agresor.

De acuerdo con los resultados de la investigación antes mencionada, se afirma que las características de la víctima son un rubro que se atribuye a la violencia entre compañeros, principalmente “por ser tímidos” así lo refieren los directores 30.4%, personal de apoyo 28.8%, docentes 26.9%, intendentes 25.5% y prefectos

---

<sup>51</sup> SEDF (2010). *Escuelas sin violencia. Docentes*. México: SEDF, pp. 3-4

<sup>52</sup> Loc. cit.

20.0%. Se describió a las víctimas como personas inseguras y ansiosas, dependientes, su autoestima es menor que la de sus compañeros y su actitud hacia la violencia es negativa, son sensibles, retraídos, miedosos y propensos a problemas emocionales. Cuando son atacados suelen reaccionar con pánico, y en edades tempranas a menudo con llantos, su conducta los señala propensos a responder con ataques y en lo concerniente a su físico más débiles que la mayoría de sus compañeros.<sup>53</sup>

*La víctima típica.* Es miedoso, inseguro, tiene fobia a la escuela, posible fracaso escolar, baja autoestima, mayor tendencia a la depresión, que en casos extremos causa el suicidios de jóvenes, puede fingir enfermedades e incluso provocarlas en su estado de estrés. La popularidad de la víctima entre sus compañeros está por debajo en comparación con la de su o sus agresores lo que le impide comunicarse y relacionarse con los demás, timidez que los lleva al retraimiento y aislamiento social, suelen relacionarse mejor con quienes son menores que ellos, tratan de aparentar ser “mejores” de cómo son, su actitud hacia la escuela es pasiva, sus compañeros los perciben como débiles y cobardes, por lo tanto están a menudo solos y excluidos del grupo, presentan dificultad para hablar en clase debido a su inseguridad, pierden interés por el trabajo escolar, parecen tristes, deprimidos. Suelen tomar una ruta diferente para ir y/o venir de la escuela, pierden o roban dinero para dárselo al agresor.<sup>54</sup>

Las relaciones familiares suelen ser cercanas, incluso puede haber sobreprotección y como resultado de ello las habilidades para enfrentarse al mundo exterior no son aprendidas en el seno familiar incidiendo finalmente en su desarrollo social.

La víctima tiene también su parte de responsabilidad en tal hecho, ya que su falta de asertividad e inseguridad en sí misma ayudan a su hostigamiento. Sus gestos, su postura corporal, su falta de “simpatía” etc. lo hacen vulnerable. Sin

---

<sup>53</sup> Valadez, y otros (2011). “Atribuciones causales del maltrato entre iguales. La perspectiva de los alumnos y del personal de escuelas de enseñanza media básica” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2011, vol. 16, núm. 51, p. 1124-1125.

<sup>54</sup> Fernández, Isabel (2003) *Escuela sin violencia*, México: Alfa Omega, pp. 58-59.

embargo hay que tener cuidado y abordar esa condición de indefensión sin culpabilizar al alumno. Interpreta que el problema está dentro de sí misma y en algunos casos que se lo merece, lo que inhibe sus posibilidades de comunicar su situación a otras personas, siente que el comunicarlo le debilitaría aún más ante los ojos de sus compañeros, es por ello que se deben crear canales de comunicación dentro de la escuela que faciliten la actuación en casos de abusos. También habrá que enseñarle a decir no, a expresar sus ideas y deseos, a comunicar sus sentimientos.<sup>55</sup>

Por otro lado Stephenson y Smith también distinguen entre la víctima típica y la *víctima provocativa* que busca la atención de los espectadores y muy especialmente entre los compañeros, esta víctima logra el antagonismo y participa activamente en las situaciones de agresiones.<sup>56</sup>

Es más activa, asertiva y con mejor autoestima, físicamente más fuerte y con facilidad para la provocación, suele protestar con frecuencia a sus profesores, aún siendo el elemento provocador de la agresión. Este tipo de víctima crea un sinnúmero de problemas para el profesorado, en este sentido es importante averiguar si los incidentes cuya culpa atribuye a sus compañeros son ciertos y es este tipo de víctima el que representa un mayor reto para los orientadores, docentes, padres de familia y/o terapeutas, dado que habrá que enseñarle que él también tiene una responsabilidad y que hay otros medios para obtener la atención, el liderazgo y la amistad de sus compañeros.

Al retomar las características de la timidez y la dificultad para hablar en clase, enfatizo en ellos para recordarle al lector que el silencio como lo iré deshebrando a lo largo del trabajo es uno de los puntos centrales para entender y unificar todo lo que conlleva el problema de la violencia entre iguales. Por ejemplo aquí sólo tome de referencia estas dos características para mostrar que puede haber una conexión dialéctica entre el acto de denunciar (por parte de los observadores y/o

---

<sup>55</sup> Loc.cit

<sup>56</sup> Stephenson y Smith (1989). "Tipos de hechos violentos ", en Isabel Fernández. *Escuela sin violencia*, México: Alfa Omega, p.59.

víctimas) el mundo deshumanizante que viven y el acto de inculcar esperanzas en un mundo futuro humanizado, dejando claro que la finalidad del diálogo es leer el mundo, ir más allá de la mera cotidianidad, leer entre líneas lo que parece “natural”, por otro lado abstenerse del uso del lenguaje equivale a la autonegación, significa abstenerse de transformar su mundo, por lo tanto no puede haber diálogo entre quienes quieren leer el mundo y quienes se niegan a hacerlo ni entre aquellos cuya tendencia es privar a los demás de su derecho a utilizar el lenguaje y aquéllos que han sido privados de dicho derecho. En consecuencia la realidad del opresor que lucha de forma implacable por la subyugación del oprimido es necesariamente antidialógica.<sup>57</sup>

### 2.3 Características del agresor

El agresor goza de mayor popularidad entre sus compañeros, aunque inspira a algunos miedo y algunos otros respeto, es impositivo, al salirse con la suya interpreta que puede ejercer el abuso de poder a través de la agresión, este rasgo se mantiene en muchos casos hasta la adolescencia y adultez, lo cual lo llevará probablemente a ejercer actos ilícitos durante sus adolescencia.

Los agresores suelen tener deficiencias en habilidades sociales para comunicar y negociar sus deseos. Por su lado Olweus, encontró que existía una correlación entre los agresores y su procedencia de hogares con un alto nivel de agresiones y violencia entre los miembros de la familia.<sup>58</sup>

Patterson, DeBaryshe y Ramsay, sugieren que los factores familiares que predisponen para un alto nivel de agresión son: falta de cariño dentro del seno familiar, el uso de la violencia ya sea física, verbal y/o psicológica dentro de la familia y la falta de normas de conducta claras y constantes. Otra interpretación

---

<sup>57</sup> Peters, Manfred (2004). “Aspectos semánticos y pragmáticos de la Pedagogía de Paulo Freire”, en Ana María Araújo. *La Pedagogía de la Liberación en Paulo Freire*, España: GRAÓ, pp. 132-133.

<sup>58</sup> Olweus (1980). “Tipos de hechos violentos”, en Isabel Fernández. *Escuela sin violencia*, México: Alfa Omega, pp.59-60.

sostiene que los padres de niños agresivos emplean técnicas inadecuadas para su control.<sup>59</sup>

Generalmente son considerados líderes, poseen escaso interés por las reglas, normas y obligaciones sociales, poco empáticos, suelen justificar sus actos violentos por la “provocación” de los demás, la falta de culpa les impide restituir o reconocer sus actos, tienen bajo nivel de tolerancia a la frustración, dificultad para aprender de las experiencias, especialmente de castigo y constantemente se encuentran irritados.<sup>60</sup>

## 2.4 ¿Por qué los adolescentes maltratan?

Las razones por las cuales se produce una agresión son muchas y complejas, el agresor puede ser agredido por otros, por lo que hace repercutir la situación en otro alumno, puede actuar de ese modo por dinero, cosas o favores, padecer una confusión en cuanto a sus ideas de liderazgo (incapaz de hacer la distinción entre conducta asertiva y conducta agresiva), estar buscando amor y atención, encontrarse solo e inseguro, estar aburrido, buscar un desquite ante un acto violento vivido previamente, querer divertirse, tener una vida familiar negativa o poseer competencias sociales e interpersonales limitadas.<sup>61</sup>

La atribución causal del maltrato como un componente lúdico la refleja bien el informe de resultados en la investigación realizada por Valadez Figueroa.

Los actores señalan razones minimizadoras para explicar los actos de maltrato, en un intento de restarle dureza a la situación de violencia, donde jugar y reírse son los objetivos. Los agresores señalan que maltratan “por bromear, por jugar” 26.3%, ligado con lo anterior se encuentra que “es divertido” 13.4%, los observadores dicen “lo hacen por juego, por broma”

---

<sup>59</sup> Patterson, DeBaryshe y Ramsay (1989). “Tipos de hechos violentos”, en Isabel Fernández. *Escuela sin violencia*, México: Alfa Omega, p.60.

<sup>60</sup> Cerezo Ramírez Fuensanta (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide, p.29.

<sup>61</sup> Suckling, Amelia y Carla Temple (2006). *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral*. Tr. Pablo Manzano. Madrid: Morata, p.87.

42.6%, y el personal escolar cree que “lo hacen por juego, por broma”, intendentes 35.3%, docentes 33.1%, personal de apoyo 32.7%, prefectos 28.9% y directivos 26.1%. Se concluyó que la finalidad del maltrato es entretenerse aunque se haga a costa del otro, sin tener en cuenta el posible impacto negativo en él, lo cual permite apreciar una despreocupación significativa por el alumno víctima.<sup>62</sup>

Quiero agregar de la misma investigación otra coincidencia con lo anteriormente mencionado, que tiene que ver con la revancha o el desquite, en este aspecto los observadores refieren que la violencia ejercida sobre sus compañeros es por venganza, porque a ellos les hicieron lo mismo, otra explicación que dieron fue por ser miembro de una pandilla o por tener problemas familiares. Los agresores recurren a argumentos exculpatorios como “también a mí me lo hicieron” 17.6%, el agresor asume esta conducta como justa, como una compensación a lo que le han hecho.<sup>63</sup>

Existen dos tipos de agentes causantes de los hechos violentos en las escuelas; **agentes exógenos**, es decir, los que son ajenos al ámbito escolar o que no se llevan a cabo dentro de la institución, tales como la pobreza y el desempleo, que favorecen contextos sociales donde es más propicio un ambiente de agresividad y delincuencia. Los aspectos sociales que destacan como impulsores de la agresividad son: los medios de comunicación, la estructura social y educativa, las características de las familias en las que viven los adolescentes, el estrés social provocado por el desempleo y el aislamiento social.

Se añaden los que traen consigo placer, tales como las drogas, el alcohol y los deportes de masas como el fútbol, basquetbol, box etc. ya que configuran una forma de vida con sus propios valores y modos de proceder, como por ejemplo,

---

<sup>62</sup> Valadez, y otros (2011). “Atribuciones causales del maltrato entre iguales. La perspectiva de los alumnos y del personal de escuelas de enseñanza media básica” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2011, vol. 16, núm. 51, p. 1123.

<sup>63</sup> *Ibidem.*, p.1128.

las tendencias ideológicas que postulan la diferencia, la violencia, la separación, el racismo, y el nacionalismo.<sup>64</sup>

En estudios realizados en México, sobre la violencia tanto de las imágenes transmitidas por televisión en escenas ficticias, como en situaciones de dolor real, en ambos casos los adolescentes se hacen insensibles al estado personal de quien sufre la agresión. La televisión al promover la inmediatez y cercanía de los hechos violentos los convierte en cotidianos, manteniendo también una postura de usar la violencia como medio de resolución de conflictos.

La familia es otro agente exógeno, ésta es un elemento fundamental para entender el carácter agresivo del adolescente. Los aspectos familiares que suelen ser detonadores de la agresividad de los adolescentes son: los roles tradicionales que frecuentemente son cuestionados por la ausencia de uno de los progenitores, los malos tratos dentro del seno familiar, donde el adolescente aprende a resolver los conflictos a través del daño físico o la agresión verbal, los modelos familiares mediante los que se aprende que el poder se ejerce siendo el más fuerte, con falta de negociación y el diálogo, los métodos de crianza con prácticas excesivamente restrictivas, la falta de afecto entre los cónyuges etc.<sup>65</sup>

Los **agentes endógenos**. Son aquellos factores que se desarrollan dentro de la institución escolar, por ejemplo la crisis de valores de los implicados en el ambiente escolar: los docentes, directivos, psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales etc., el énfasis del rendimiento académico de los alumnos con respecto a ciertos estándares cuantitativos, o dicho de la siguiente forma: fracaso escolar es igual a fracaso social para el adolescente, los roles del profesor y del alumno, que suponen un grado de superioridad y otro de inferioridad, no habiendo simetría y si problemas de comunicación.

Los factores que dan cuenta de cómo es el clima escolar y muy específicamente dentro del aula, con respecto a la relación alumno-alumno son: la formación de

---

<sup>64</sup> Fernández, Isabel (2003). *Escuela sin violencia*. México: Alfa Omega, p. 38.

<sup>65</sup> *Ibidem.*, pp.39-41.

grupos dominantes o de presión, falta de respeto y solidaridad entre los alumnos, agresiones cotidianas y las relaciones con alumnado que tiene necesidades educativas especiales o provenientes de grupos étnicos.<sup>66</sup>

## 2.5 Características del observador

Ya se ha hablado de los protagonistas principales de la violencia entre pares, ahora describiré al protagonista secundario: el observador, cabe resaltar que no existe un solo estereotipo definido de este personaje.

Se han estudiado cuatro diferentes categorías en función del grado y tipo de implicación durante los eventos violentos:

**Observador activo:** Se puede decir que este tipo de observador es como “la mano derecha” del agresor, forma parte del grupo y aunque no agrede directamente a la víctima, si lo hace indirectamente, ayudando en todo momento y aceptando los hechos. Incluso puede llegar a ser un agresor.

**Observador pasivo:** Refuerza indirectamente al agresor, como por ejemplo, dando muestras de atención, sonriendo ante los hechos, burlándose, etc.

**Observador prosocial:** Este tipo de observador ayuda o por lo menos intenta ayudar a la víctima.

**Observador puro:** Es el tipo de observador que no hace nada, simplemente observa la situación.

Es así como el bullying resulta ser un triángulo nocivo para los implicados. No todos los observadores poseen las mismas características pero podrían compartir algunas de ellas según el tipo de observador que sea, tales como la aceptación de las acciones violentas, insensibilidad hacia la violencia, inhibir y retraer respuestas

---

<sup>66</sup> Fernández, Isabel. Op.cit.sup., p.41.

solidarias<sup>67</sup>. Seguros de sí mismos creen que pueden conseguir lo que quieran ejerciendo violencia en contra de otros, son populares entre sus compañeros, carecen de habilidades sociales tales como la empatía, asertividad, autorreflexión, autocontrol, negociación etc. y de valores como el respeto, la tolerancia y la honestidad.

## 2.6 Consecuencias del maltrato entre escolares

En México se hace cada vez más presente el problema de bullying, éste es un comportamiento aprendido, por lo tanto se puede desaprender, para ello hay que modificar una serie de factores que influyen en el aprendizaje y mantenimiento de este comportamiento.

Debido a que el maltrato es tan común muchos adultos piensan que forma parte del crecimiento. Y una forma de reforzar la violencia es el desquite, ejemplo: “no te dejes”, “tienes que ser más fuerte”, “si no le pegas, yo te pego a ti” “aprende a darle, que te respeten” pero ¿por qué algo que puede amargar tanto a una persona tiene que ser parte del crecimiento? Afortunadamente la respuesta es que no tiene que ser así. Cada uno de nosotros tiene derecho a sentirse seguro en la vida y sentirse bien consigo mismo.

De acuerdo con lo anterior la plataforma del bullying es el poder, ese poder irracional, abusivo, irrespetuoso, subjetivo, un autoritarismo que humilla. Las personas que ejercen violencia sobre otra (s) adquieren poder inmediato al no ser detenidas por su víctima (s) u otros. El poder les permite destacar de la multitud.

¿Quién recibe el maltrato? Quien es violentado comúnmente es llamado **víctima**. Son esos niños o jóvenes ansiosos, que no saben qué contestar o hacer cuando son molestados, que se sienten débiles e incluso merecedores de dicho maltrato. Quien recibe el bullying es lastimado constantemente, su reacción inmediata es regresar el golpe, burla o insulto, en ocasiones acusar, pero muchos se aguantan.

---

<sup>67</sup> SEDF (2010). *Escuelas sin violencia. Maltrato entre escolares: Una cuestión de derechos -Bullyin-*. México: SEDF.

Las causas para ser molestados son tan variadas, que van desde un aspecto físico muy marcado, pertenecer a alguna minoría, su nombre, ponerse ansioso, nerviosos o disgustarse fácilmente, no tener amigos, parecer no poder defenderse etc.<sup>68</sup>

Es de esperarse que sea la víctima quien recibe las peores consecuencias del bullying, éste es insultado, apodado, burlado, amenazado, aislado, etc. “Estos hechos impactan de manera grave, trayendo como consecuencias: un alto grado de ansiedad, escasa asertividad, viven con un gran malestar y sufrimiento emocional, no son invitados a fiestas o convivios, padecen síntomas relacionados a una tensión nerviosa, como dolor de cabeza y estómago, pesadillas etc., presentan bajo rendimiento escolar y/o fobia a la escuela, dudan de su valía y estima, tienen sentimientos de culpa, de inferioridad”,<sup>69</sup> se sienten merecedores de la violencia que reciben, poseen un sentimiento de humillación que generalmente acompaña a la vergüenza y precisamente es en la adolescencia que la vergüenza se vuelve significativa porque es la etapa en donde necesitan sentirse aceptados por su grupo.<sup>70</sup>

¿Quién intimida? Ese chico o chica que empuja, insulta, arrebat, se burla de los demás, apoda a otros o es el grandulón del barrio que siempre trata de pegarles o de quitarle sus pertenencias a los demás. La persona que ejerce violencia llamado **agresor** también sufre consecuencias no deseadas, su conducta puede empeorar en la vida adulta y fungir como modelo para otros, pueden ser adultos que recurran a la violencia como una forma para resolver un conflicto en cualquier ámbito.

Son personas con problemas de adaptación social, irritabilidad y frustraciones constantes, dificultad para establecer lazos interpersonales permanentes basados en el respeto. Puede que en algunos casos se muestren, seguros de sí, con un

---

<sup>68</sup> Imberti, Julieta (2004). *Violencia y Escuela. Miradas y Propuestas Concretas*. Argentina: Paidós, pp.19-21.

<sup>69</sup> Cerezo Ramírez Fuensanta (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide, p.30.

<sup>70</sup> Torres, María Viviana (2007). *Agresividad en el contexto escolar*. Buenos Aires: Lumen, pp.170- 171.

buen nivel de autoestima, sin embargo suele ser lo contrario. Pues al igual que sus víctimas sufren.

Por lo general tampoco **los observadores** permanecen ilesos respecto de estos hechos, que les suponen un aprendizaje nocivo, una postura individualista, injusta, de respeto y validación hacia los actos violentos, desensibilizándose ante el sufrimiento de los otros. Entre las consecuencias que pueden sufrir los observadores están: impotencia ante las injusticias, miedo por la violencia ejercida a su alrededor, negación a asistir a la escuela, pasividad, indiferencia ante los hechos violentos, sentirse culpables por no ser lo suficientemente “valientes” para detener o minimizar las agresiones entre sus compañeros.<sup>71</sup>

## 2.7 ¿Qué es violencia y qué es bullying?

De acuerdo a la Secretaría de Educación del Distrito Federal la **violencia** es la manera de actuar contra el modo natural de proceder, haciendo uso excesivo de la fuerza, acción injusta con la que se ofende o perjudica a alguien, uso de la fuerza con la intención de causar lesiones o muerte a sí mismo, a otro individuo o grupo.<sup>72</sup>

La Organización Mundial de la Salud define la violencia como el uso intencional de la fuerza y el poder, sea éste físico o psicológico, para actuar contra sí mismo u otra persona, grupo o comunidad, lo que provoca un daño que puede ser físico, psicológico o social.<sup>73</sup>

Relacionado con la violencia está la *agresión*. Se define como un comportamiento socialmente definido como afrentoso o destructivo, es un acto contrario al derecho del otro, es el comportamiento cuyo objetivo es la intención de

---

<sup>71</sup> SEDF (2010). *Escuelas sin violencia. Maltrato entre escolares: Una cuestión de derechos -Bullying-*. México: SEDF.

<sup>72</sup> SEDF (2010), *Seminario de Reflexión Permanente “Escuelas Conviviendo”-Memorias-*. México: SEDF, p.16.

<sup>73</sup> Elliott, Michelle (2002). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México: Fondo de Cultura Económica, p.21.

hacer daño u ofender a alguien, ya sea mediante insultos, comentarios hirientes, de forma física u otra. Existen diferentes tipos de agresión.

**Agresión emocional u hostil.** Es la agresión que se infringe sin más razón que la de provocar daño, generalmente en respuesta a una previa agresión recibida. Podría ser sinónimo de venganza. **Agresión instrumental.** Es el daño que se produce con la intención de conseguir algo a cambio. **Agresión pasiva.** Es no hacer nada cuando se podía haber hecho algo, lleva la mala intención de perjudicar a alguien. **Agresión proyectiva.** Es la agresión que no va dirigida a la persona que nos la ha provocado, sino que se proyecta en otras personas, animales u objetos, a veces sin tener la conciencia de hacerlo. **Agresión sexual.** Implica el ataque a la libertad sexual, el acoso, la intimidación y la violación.<sup>74</sup>

De lo anterior se puede concluir que el bullying es violencia, una violencia que se práctica únicamente entre compañeros de escuela, cabe mencionar que este tipo de violencia no se restringe al espacio de la institución escolar, sino que se puede ejercer fuera de ella también.

#### Tipos de violencia

La violencia puede presentarse en alguna de sus distintas modalidades, éstas son:

- a) Violencia física.** Se presenta en forma de pelea, empujones, jalones de cabello o ropa, agresión con algún objeto o simplemente un daño físico sin importancia aparente.
- b) Violencia verbal.** Se refiere a amenazas, insultos, descalificativos y expresiones dañinas, este tipo de violencia es la más usual.

---

<sup>74</sup> SEDF (2010). *Seminario de Reflexión Permanente "Escuelas Conviviendo" - Memorias-*. México: SEDF, p.18.

**c) Violencia psicológica.** A menudo pasa desapercibida y se refiere a los chantajes, reírse de alguien, sembrar rumores, exclusión, discriminación y rechazo.<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> Fernández, Isabel (2003). *Escuela sin violencia*. México: Alfa Omega, p.50.

## Capítulo 3 El reto de la educación ante el bullying

### 3.1 El escenario principal: la escuela

Es importante enfatizar que la educación no sólo le compete a la institución escolar, sino también a los demás contextos en donde se desarrollan los niños y jóvenes, sin embargo los docentes deben tener muy claro la importancia de su papel como educadores, ya que en la escuela se adquieren y desarrollan habilidades y se inculcan valores que posteriormente se verán reflejados en la sociedad.<sup>76</sup>

El gran reto de la educación hoy en día tiene que ir dirigido principalmente a formar personas con un alto grado de compromiso social, así como a fomentar valores como el respeto, honestidad y tolerancia, factores indispensables para disminuir el grado de vulnerabilidad de los jóvenes. “Para lograr este objetivo desde las instituciones educativas es importante trabajar sobre cuatro puntos fundamentales: la importancia de los límites, la autoestima, la empatía y el respeto”.<sup>77</sup>

Para hacer frente al problema del bullying es necesario y urgente informar al profesorado y padres de familia sobre la identificación de las conductas de violencia, ya que no se logrará ningún cambio si no se comienza por el reconocimiento de su existencia, evitando justificar su presencia asumiendo que son conductas “propias de la edad” o conductas que ayudan “a forjar el carácter” de los alumnos. Por lo tanto es indispensable el trabajo conjunto de familias, escuelas y sociedad en general.

Todos los que se involucren en episodios de violencia, necesitan aprender a expresar sus emociones sin agresión y aprender que la agresión no es una forma “natural” de comunicarse con otros, el objetivo es enseñar la conexión directa que existe entre sus

---

<sup>76</sup> SEDF (2010), *Escuelas Aprendiendo a Convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares –Bullying–*. México: SEDF, pp.21-24.

<sup>77</sup> SEDF (2010), *Seminario de Reflexión Permanente “Escuelas Conviviendo”-Memorias-*. México: SEDF, p.34.

comportamientos y las consecuencias que éstos tienen, es decir el impacto que provoca en su ambiente; la relación entre compañeros, padres, y profesores.

Esta es una estrategia cognoscitivo-conductual, que tiene como finalidad enseñar al joven habilidades de comunicación asertiva, solución de problemas, auto instrucciones, con el objetivo de producir un cambio en la percepción de un mundo generalmente hostil, y que aprenda que su poder puede ser empleado para ayudar a los demás y no abusar de ellos, o bien que tienen la capacidad de pedir ayuda.<sup>78</sup>

Ciertamente ni la escuela ni padres de familia la tienen fácil, son innumerables los retos que deben enfrentarse para llegar a ser instituciones formadoras de ciudadanos capaces de autodirigirse en pleno derecho de sus capacidades. “Ante el problema del bullying la prioridad de ambas debería ser convertirse en canales de comunicación y superación de formalismos y autoritarismo, práctica desafiante si no hay diálogo”.<sup>79</sup>

Lo primero que los niños necesitan saber es que existen algunas situaciones a las no es conveniente hacerles frente solos, como una pandilla que ataca a un niño o una persona con un arma, etc. Como la seguridad del niño es la prioridad, es necesario hacerle ver que ni el dinero ni nada vale más que su integridad física y que a veces es mejor darle al agresor lo que está pidiendo y huir a contarle a algún adulto. Algunos adultos consideran que lo mejor es responder con la misma moneda. Si un niño dice que lo están molestando, la respuesta es “devuélvele el golpe o seguirá molestándote” Aunque esta táctica puede funcionar, pone a la víctima, quien por lo general es más pequeña y débil, en una situación peligrosa.

---

<sup>78</sup> *Ibíd.*, pp.51-52.

<sup>79</sup> Salussolia Vaini, Solange (2004). “Cooperación: los peligros de la educación (com)partida”, en Ana María Araújo. *La Pedagogía de la Liberación en Paulo Freire*, España: GRAÓ, p. 244.

“Los niños que frecuentemente son víctimas de maltrato necesitan toda la ayuda posible, lo primero es examinar la conducta del niño para saber si realmente está siendo víctima”.<sup>80</sup>

El aula es uno de los lugares donde mayor tiempo permanecen los alumnos, por tanto donde mayor número de incidentes ocurren, especialmente en secundaria y donde se realiza la mayoría de las actividades de aprendizaje. Es importante destacar que el desarrollo de la enseñanza juega un papel esencial para la convivencia.

La participación en el aula admite tres campos de trabajo:

1. La calidad de las relaciones interpersonales. Implica el desglose de responsabilidades, los modos de proceder para la mediación, la negociación y la resolución de conflictos, es decir, los métodos de toma de decisiones dentro del grupo y sus relaciones socio-afectivas.
2. El currículum. Tiene que ver con los objetivos, actividades, procedimientos y recursos que llevan diariamente las clases.
3. Utilización del aula. Uso del aula como marco de identidad.<sup>81</sup>

En una investigación realizada en España se encontró que, el 24.5 % de los observadores pasivos encuestados no denuncian los hechos por miedo a las represalias, el 28.3 % creía que no tenía nada que ver con eso, el 30.9% pensaba que era un profesor quien debía de pararlo, el 6.0% creía que debían detenerlo otros alumnos y el 8.9% pensaba que el agredido tenía que solucionarlo por su cuenta. Una solución viable ante dicha problemática fue la realización de un taller, el cual fue aplicado en varias escuelas, teniendo como objetivo principal detener las agresiones entre compañeros, a continuación se presentan algunos testimonios: “Pero el acosador es amigo mío y si ayudo al acosado, no me volverá a dejar jugar en el grupo y después puede venir por mí” “No es cosa mía hacer

---

<sup>80</sup> Elliot, Michelle (2002). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México: Fondo de Cultura Económica, p.47.

<sup>81</sup> Fernández, Isabel (2003). *Escuela sin violencia*. México: Alfa Omega, p. 163.

algo. Creo que debe hacerlo el profesor, porque, ¿qué pasa si el acosador viene por mí?” “No es cosa mía; ella no está en mi grupo; tendrá que hacerlo otra persona. De todos modos, si digo algo, el acosador puede empezar a fastidiarme”

El papel del participante pasivo es fundamental para la prevención o intervención oportuna ante los hechos violentos. El observador suele ser un compañero del agresor, una víctima o ambas cosas y las actitudes y posturas del grupo de compañeros tienen una influencia poderosa en el resultado del incidente. La mayoría de la población escolar entra en la categoría de observador pasivo, por lo tanto, es posible y urgente capacitar a la mayoría para que forme parte de la solución y no del problema, adoptando una acción responsable y no alimentando el poder del agresor mediante la inacción o acciones negativas.<sup>82</sup>

Es precisamente esa inacción, esa falta de empatía, ese miedo e indiferencia lo que hace callar a la mayoría. Al callar los actos violentos (observadores y/o víctimas) otorgan poder al agresor, quien se alimenta de éste. De lo anterior se entiende entonces que; el silencio al que aludo en el presente trabajo, es mucho más que la omisión de sonidos, de palabras, es la minimización de los actos violentos, es la omisión de una intervención en aras de la justicia y el respeto a la integridad del agredido.

Por otro lado el silencio también es negación, “una negación que contribuye a que continúen las heridas que dejan las experiencias que envuelven violencia, las cuales por lo general, sobrepasan la capacidad de reconocerlas como parte de la historia personal del agredido, por lo que el silencio se impone como la mejor forma de lidiar con lo ocurrido”.<sup>83</sup>

Al respecto Valadez destaca el reconocimiento de una microcultura entre los alumnos que no exactamente se encuentra compaginada a la cultura que los rodea, por ejemplo.

---

<sup>82</sup> Slee (1996). En Amelia Suckling y Carla Temple. *Herramientas contra el acoso escolar*. Tr. Pablo Manzano, Madrid: Morata, p.105.

<sup>83</sup> Mingo, Araceli (2010). “Ojos que no ven... Violencia escolar y género”, en *Perfiles Educativos*, 2010, vol. XXXII, núm. 130, IISUE-UNAM, p. 26.

En la microcultura de los adolescentes existen reglas que se manejan como forma de interacción, siendo el fenómeno del maltrato entre iguales una actividad social, donde la pertenencia es involuntaria, surgen organizaciones sociales que establecen un código de rígidas normas que cuando son compartidas, conforman el comportamiento de sus miembros y aquellos que no concuerdan o no se adhieren a ellas son excluidos y sus comportamientos y hábitos rechazados.<sup>84</sup>

En Informes realizados por Paulo Sergio Pinheiro acerca de la violencia contra niños, niñas y adolescentes tanto a nivel mundial como latinoamericano, menciona algunas de las causas que impiden conocer la magnitud real de la violencia, por ejemplo, el desencanto con las instituciones responsables de atender estos asuntos, ya que ante cualquier denuncia o intento de denuncia, la hacen ver como un acto ocioso, otra de las causas mencionadas es el silencio, ya sea por miedo a las represalias o al estigma grabado en la víctima, entonces el silencio se convierte en cómplice del que suelen ser objeto este tipo de prácticas, con el pretexto de cuidar la imagen institucional, la complicidad con el agresor de parte de quienes presencian o conocen lo ocurrido.<sup>85</sup>

### 3.2 Convivencia entre iguales

Los iguales se definen como aquellas personas que están en una posición social semejante, lo saben o lo asumen implícitamente y esto les permite por un lado ser conscientes de su asimetría respecto de otros. La ley no escrita de los iguales es la reciprocidad: no hagas conmigo, lo que no desees que yo haga contigo o bien, dicho en positivo: sé amable conmigo si quieres que yo lo sea contigo. No todos consiguen aprender el dominio de la ley de la reciprocidad con sus iguales y lo ideal sería no sólo ejercerla con nuestros iguales sino con todas las personas que

---

<sup>84</sup> Valadez, y otros (2011). "Atribuciones causales del maltrato entre iguales. La perspectiva de los alumnos y del personal de escuelas de enseñanza media básica" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2011, vol. 16, núm. 51, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, p. 1127.

<sup>85</sup> Mingo, Araceli (2010). "Ojos que no ven... Violencia escolar y género" en *Perfiles Educativos*, 2010, vol. XXXII, núm. 130, IISUE-UNAM, p. 26.

nos rodean. Dominar este principio no es sólo una cuestión de capacidad cognitiva, es sobre todo, una cuestión de habilidad social. El ejercicio práctico de la reciprocidad se opone al egocentrismo afectivo (yo merezco más, yo lo hice mejor etc.) y requiere la fuerza moral de exigir lo mismo para sus semejantes.

La vida social de niños y adolescentes está plagada de incumplimientos de la ley de la reciprocidad con sus iguales, por múltiples razones, como la inmadurez cognitiva o la deficiente capacidad social para arriesgarse y actuar con justicia frente a un acto de maltrato entre compañeros, lo cual podría provocar la pérdida de “amigos” o favores.<sup>86</sup>

Los niños y adolescentes capaces de lastimar a otras personas o aquellos que han sido lastimados tienen un profundo desvalimiento moral y psíquico, razón por la cual habrá que favorecer distintos espacios de expresión, que brinden confianza y un marco de legalidad y ética que involucre a todos por igual.

La comunicación, contraria al silencio al que hago énfasis, es una relación que se da entre sujetos necesariamente iguales. “El conocimiento generado por el diálogo sólo será verdadero y auténtico si se compromete con la justicia y la transformación social. La comunicación es por definición dialógica, fuera de esas premisas no hay comunicación ni se produce cultura. Lo que hay es incomunicación y cultura del silencio”.<sup>87</sup>

La violencia entre escolares es un fenómeno complejo, es una especie de mosaico de tantas tonalidades que todo depende del punto de quien desee observarlo y trabajarlo, que crece en el contexto de la convivencia social, cuya organización y normas comunes generan procesos que suelen escapar al control consciente y racional de la propia institución y de sus gestores. “En muchas instituciones anida la violencia porque se producen sistemas de convivencia que la

---

<sup>86</sup> Fernández, Isabel (2003). *Escuela sin violencia*. México: Alfa Omega, p.28.

<sup>87</sup> De Lima, Venicio A. (2004). “Comunicación y cultura a finales del siglo XX: la actualidad de Paulo Freire”, en Ana María Araújo. *La Pedagogía de la Liberación en Paulo Freire*, España: GRAÓ, p. 248.

permiten, la ignoran o la potencian, además toda institución parece generar, como producto inevitable, un cierto abuso de poder”.<sup>88</sup>

Ahora bien la desigualdad, se manifiesta de diferentes maneras, lo más común es escuchar la palabra discriminación. La discriminación entre iguales se encuentra generalmente asociada a los niños y adolescentes que se sienten marginados del grupo por diversas causas, lo cual los hace sentirse inferiores a los demás.

No es posible distinguir violencia de discriminación: la discriminación es una categoría de la violencia. Los adolescentes suelen marginar a un compañero por el color de su piel, sus características corporales como obesidad, delgadez extrema, déficit visual, auditivo o motor, el modo de hablar, moverse, vestirse, el tipo de entretenimientos por los que opta o por su condición económica. Las víctimas son descalificadas socialmente y lo que ocurre con frecuencia es que no hablan de lo sucedido con sus padres, ni con docentes ni compañeros, debido a la vergüenza asociada a la sensación de culpabilidad.<sup>89</sup>

Es precisamente en los grupos marginados donde radica la más ardua tarea de acabar con el bullying, es aquí donde se afirma con toda certeza que los problemas de las minorías son en realidad problemas de las mayorías, por lo tanto las relaciones entre grupos no pueden ser solucionadas sin alterar algunos aspectos de la conducta y de los sentimientos de los grupos minoritarios. Uno de los obstáculos más serios para el mejoramiento de las relaciones intergrupales reside en la falta notoria de confianza y autoestima de tales grupos, éstos tienden a aceptar el juicio de quienes tienen un status superior, aunque ese juicio esté dirigido contra ellos, lo que ocasiona un grado exagerado de sumisión, culpabilidad emocional y otras formas de conducta ineficiente. “Los individuos que estén en contra de sí mismos no pueden vivir felizmente con otros individuos y es

---

<sup>88</sup> Fernández, Isabel (2003). *Escuela sin violencia*. México: Alfa Omega, pp.31- 37.

<sup>89</sup> Torres, María Viviana (2007). *Agresividad en el contexto escolar*. Buenos Aires: Lumen, p.168.

sólo mediante una mayor estima, que pueden producir una solución dentro de su grupo de iguales”.<sup>90</sup>

### 3.3 Educación para la paz

De acuerdo con Peter Berger y Thomas Luckmann, los presupuestos generales que cada sociedad engendra en su devenir histórico, se asimilan desde la infancia y a partir del aprendizaje lingüístico. Obviamente la educación juega un papel trascendente en la formación de sujetos que van a configurar al propio educando y su quehacer en el mundo.

Si ya de por sí la educación juega un papel importante en todo quehacer en aras de formar buenos ciudadanos, ahora hablar de educación para la paz no resulta fácil, primero porque existen disputas entre diversas concepciones (del utopismo pedagógico, educación sobre la paz, educación para la paz etc.) y en segundo lugar porque ambas palabras aluden a una parte del proceso de socialización, a una actividad que en ningún momento puede considerarse neutra, puesto que presupone el intento de acomodar a los individuos a los valores predominantes de su sociedad.

Es por ello que se plantea la educación como un acto consciente en el que tenemos que saber hacia qué modelo de sociedad y de ser humano apuntamos y dentro de este acto aprender a considerar el conflicto como un vehículo de cambio sí se sabe resolverlo sin recurrir a la violencia, integrando a los alumnos en un proceso de transformación de la sociedad injusta hacia la justa, en definitiva éste va a ser el compromiso de educar para la paz.<sup>91</sup>

Se podría caracterizar la educación para la paz, de acuerdo a los siguientes rasgos:

---

<sup>90</sup> Lewin, Tax, Stavenhagen, Fals, Zamosc, Kemmis y Rahman (1992). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Popular, pp. 24-25.

<sup>91</sup> Berger y Luckmann (2000). “Concepto de educación para la paz”, en Seminario de Educación para la Paz Asociación Pro Derechos Humanos. *Educación para la paz. Una propuesta posible*, Madrid, pp. 13-14.

1. Presupone tomar partido en el proceso de socialización, enfatizando en los valores que alienten el cambio social y personal.
2. Cuestiona el acto educativo, alejándose de la concepción tradicional bancaria, según la expresión de Paulo Freire, de la enseñanza como algo meramente transmisivo, en que el alumnado es un mero recipiente sobre el que trabaja el profesor. Contraria a la educación bancaria la educación para la paz entiende el acto educativo como un proceso activo-creativo en el que los alumnos son agente vivo de transformación.
3. Hace énfasis en la violencia, no aceptándola en ninguna de sus manifestaciones y facilitando la aparición de estructuras poco autoritarias, no elitistas, que alienten la capacidad crítica, la desobediencia, el autodesarrollo y la armonía personal de los participantes.
4. Combina conocimientos para crear una sensibilidad que despierte la empatía que favorezca la comprensión y aceptación del otro.
5. Presta atención tanto al currículum explícito como al currículum oculto, es decir, a la forma de organizar la vida en la escuela, éste ha de ser coherente con los contenidos manifiestos. La tolerancia, la participación, la empatía, la solidaridad y demás valores deben vivirse con el ejemplo.<sup>92</sup>

En suma se trata de aprender a pensar y a actuar de otra manera, algo que va más allá del discurso moral “no peles, sé bueno”. El cambio que se quiere lograr no es de la noche a la mañana sino un proceso por el que se irá pasando de la desigualdad a la igualdad, de la injusticia a la justicia, de la indiferencia al compromiso etc. Como señaló Magnus Haavelsurd:

No hay educación para la paz si todo se queda sólo en palabras, si no hay acción práctica, si la persona que enseña decide totalmente lo que ha de aprenderse y cómo, si no se sustituyen las estructuras de dominación por estructuras más igualitarias, nunca habrá cambios; de modo que hay que combinar investigación, educación y acción, así las cosas, parece claro que la

---

<sup>92</sup> Seminario de Educación para la Paz Asociación Pro Derechos Humanos. *Educar para la paz. Una propuesta posible*. Madrid, 2000, p. 20.

educación para la paz tiene muchos puntos en común con la renovación pedagógica.<sup>93</sup>

Son casos excepcionales, pero que han provocado la instrumentación de programas como “Contra la violencia eduquemos para la paz”, por ejemplo en el Distrito Federal, una escuela primaria de tiempo completo de la delegación Álvaro Obregón puso en marcha ese programa en 2010; la directora refiere la enorme riqueza que ha significado, por ejemplo en el desarrollo de estrategias como la asamblea escolar “Nos ha ayudado enormemente porque ellos (los alumnos) proponen soluciones a una problemática en particular, incluso los más chicos, todos tiene la palabra”.<sup>94</sup>

### 3.4 Educar en y para el conflicto

La educación para la paz ve en el conflicto uno de sus objetivos principales y lo toma como punto de partida para el siguiente cuestionamiento: ¿sabemos resolver los conflictos? Normalmente el conflicto suele considerarse negativo, algo desagradable, esto tal vez sea así porque percibimos el conflicto a través de las consecuencias destructivas que tiene a veces la forma habitual de resolverlos. Por otra parte entramos al conflicto con una actitud de competitividad: “vamos a ganarlo” esto supone exponernos y arriesgarnos al daño propio en caso de “perder” y considerar al conflicto como lucha entre dos partes mutuamente excluyentes.

Es muy importante saber qué conflicto no equivale a violencia, al contrario el conflicto es un componente básico de la vida social de todos los seres humanos. El conflicto es positivo y necesario para el crecimiento de toda persona, partiendo de la diversidad, característica de las personas, el conflicto es el proceso lógico que se da en cuanto intentamos hacer una tarea común y

---

<sup>93</sup> Haavelsurd. “Concepto de educación para la paz”, en Seminario de Educación para la Paz Asociación Pro Derechos Humanos. *Educación para la paz. Una propuesta posible*, Madrid, p. 21.

<sup>94</sup> Araujo M., Leticia (2010). “Violencia y disciplina escolar: Un acercamiento desde la perspectiva docente”, en *Educación 2001*, año XV, núm. 179, abril 2010, p.21.

en la resolución del conflicto está el camino para conseguir la paz, negando así la idea de paz “pasiva”, como ausencia de conflictos, asumiendo en su lugar el concepto de paz “positiva”, de búsqueda y resolución no violenta de conflictos, la paz no sólo como valor y meta sino también como proceso.<sup>95</sup>

La educación para la paz, según lo dicho anteriormente, debe entenderse como un proceso de aprendizaje social, a lo largo del cual se presentan diversos conflictos, por lo que el docente habrá de desarrollar destrezas individuales básicas, sin las cuales es imposible que una acción para la paz llegue a tener lugar.

- a) **Aprecio**, apreciar o afirmar a alguien es reconocer lo bueno que hay en esa persona, valorando sus cualidades y actitudes positivas, sin desconocer sus necesidades y carencias.
  
- b) **Igualar oportunidades**, es decir, ofrecer más tiempo, atención y dedicación a quienes están en una situación desfavorecida, en el caso concreto dentro del aula, en las actividades de clase, aportando mayores oportunidades de destacar y por otro lado reforzar su autoestima en aquellas áreas o habilidades en que se muestre clara ventaja.
  
- c) **Comunicación y toma de decisiones**, al hablar de las relaciones socioafectivas, se señala la importancia de trabajar la mejora de la comunicación, la falta de comunicación está generalmente en la base de los conflictos y en la imposibilidad de trabajar en grupo. Es fundamental que estén abiertos dentro del grupo el mayor número de canales de comunicación posibles para transmitir sentimientos, sensaciones e información del modo más rápido y eficiente posible. A la hora de resolver conflictos, la percepción que tengan del mismo las partes implicadas es fundamental para su solución y la comunicación adecuada permite poner en común puntos de vista y acercarse a una toma de decisiones participativa, abierta y efectiva. Cuando

---

<sup>95</sup> Seminario de Educación para la Paz Asociación Pro Derechos Humanos (2000). *Educar para la paz. Una propuesta posible*, pp.37-38.

se habla de tomar decisiones también se habla de tomarlas en consenso, es decir, que todos los implicados se sientan en conformidad, a continuación se presentan una serie de beneficios que incluye el proceso de toma de decisiones y resolución de conflictos por consenso.

1. Favorece la escucha activa.
2. Aprender técnicas que permitan la participación de todos en los diálogos, sobre todo cuando el grupo es numeroso.
3. Aprender a mejorar la precisión en la comunicación verbal.
4. Conocer y estimular la utilización de los distintos canales de comunicación: verbal, táctil, gestual, corporal y visual.
5. Fomentar debates, diálogos y tomas de decisiones.

Es claro que este esquema es algo que se debe considerar como el objetivo máximo a lograr pero que en la práctica difícilmente puede seguirse al pie de la letra. Habrá que adaptarse/simplificar en función del contexto, de las constricciones de tiempo, de las características de los participantes entre otras.<sup>96</sup>

### **3.5 Sistemas de ayuda entre compañeros**

Entre compañeros se forman redes importantes de apoyo, lo cual puede ser de gran utilidad cuando uno de ellos sufre bullying. Entre adolescentes suele haber cierta identificación ya sea por pertenecer al mismo grupo social, compartir gustos e intereses etc.

Para que el acto comunicativo sea eficiente, es indispensable que los sujetos, recíprocamente comunicantes, estén de acuerdo, esto es, la expresión verbal de uno de los sujetos, tiene que ser percibida dentro de un cuadro significativo común por el otro sujeto. Si no hay acuerdo en torno al

---

<sup>96</sup> *Ibidem.*, 53-58.

proceso comunicativo, no puede haber comprensión entre los sujetos, lo que imposibilita la comunicación. Así mismo la educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados.<sup>97</sup>

Ahora utilizaré conceptos desarrollados por Eduardo Nicol, tales como estructura vertical que constituye el cuadro de las relaciones de transformación hombre-mundo donde implícitamente se encuentra el diálogo.

Señala en primera instancia que las tres relaciones constitutivas del conocimiento son: la gnoseológica, la lógica y la histórica, posteriormente agrega una cuarta, igual de importante que las anteriores, indispensable para el acto del conocimiento, que es la relación dialógica. No hay pensamiento aislado, así como no hay hombre aislado. Todo acto de pensar exige un sujeto que piensa y un objeto pensado, el mundo humano es un mundo de comunicación, donde existe un cuerpo consciente (conciencia intencionada al mundo, a la realidad) y el hombre que actúa, piensa y habla sobre esa realidad, que es la mediación entre él y otros hombres que también actúan, piensan y hablan.<sup>98</sup>

“Los estudios muestran que el rendimiento de los adolescentes delincuentes llegaba al máximo cuando los reforzaban sus compañeros en vez de un adulto” (Brown, Reschly y Sabers, citado en: Rogers, 1998). Es por eso que se estableció un sistema de ayuda entre compañeros llamado **el colega protector**, éste; como su nombre lo indica, funge como protector del agredido para contribuir a crear relaciones sanas entre compañeros. La finalidad del colega protector consiste en brindar su amistad de diversas maneras, en ofrecer protección cuando sea preciso y ejemplificar formas de unirse a un grupo así como saber mantener a los amigos y cómo afrontar los conflictos.

Se debe seleccionar a los colegas protectores con mucho cuidado, los seleccionados no deben sentirse obligados a asumir este rol, sino que lo

---

<sup>97</sup> Freire, Paulo., *¿Extensión o comunicación?* Tr. Lillian Ronzoni, México, Siglo XXI, 2004, p. 76-77.

<sup>98</sup> *Ibidem.*, p. 74.

harán de forma voluntaria y bajo la orientación y el juicio del docente. Así para que el rol del colega protector no se haga pesado, son benéficos los cambios regulares. El profesor no debe perder de vista que los objetivos de este sistema son brindar protección si es posible, facilitar una experiencia de amistad y ejemplificar estrategias para afrontar los problemas.<sup>99</sup>

**Los rondines** son otro sistema de ayuda entre compañeros, consiste en vigilar el orden y respeto en lugares donde no hay docentes o alguna otra autoridad, los rondines los hacen los compañeros asignados por todo el grupo.

El método llamado **tribunal para molestadores** ha sido usado en países Europeos, también se le conoce como Consejos o Asambleas. Se pueden llevar a cabo fácilmente pero sólo dentro del contexto escolar adecuado, cuando existan políticas bien establecidas sobre el tema y se cuente con el apoyo sólido al menos de los maestros. Los tribunales son una forma de lograr que los niños participen constructivamente en actividades que fomente el civismo. “Resulta vital que los estudiantes participen en la solución de los problemas y que aporten ideas para que se sientan responsables de su conducta y del bienestar de quienes les rodean”.<sup>100</sup>

Ejemplo de lo anterior es lo que se realizó en la delegación Álvaro Obregón, México D.F., en Abril de 2010 donde se instrumentó el programa “Contra la violencia, eduquemos para la paz” en una escuela primaria de tiempo completo. La directora se refirió a la enorme riqueza que ha significado, por ejemplo, en el desarrollo de estrategias como la **Asamblea Escolar**. Al respecto menciona: “nos ha ayudado enormemente porque ellos (los alumnos) proponen soluciones a una problemática en particular, incluso los más chiquitos tienen la palabra.”<sup>101</sup>

---

<sup>99</sup> Brown, Reschly y Sabers (1998). En Amelia Suckling y Carla Temple. *Herramientas contra el acoso escolar*. Tr. Pablo Manzano, Madrid: Morata, p.117.

<sup>100</sup> Torres, María Viviana (2007). *Agresividad en el contexto escolar*. Buenos Aires: Lumen, p.53.

<sup>101</sup> Araujo M, Leticia (2010). “Violencia y disciplina escolar: Un acercamiento desde la perspectiva docente” en *Educación 2001*, año XV, núm. 179, abril 2010, p. 21.

### 3.6 Técnicas para la resolución de conflictos

Antes de comenzar con este apartado, considero muy importante explicar que un conflicto no siempre es un problema de bullying, aunque puede darse con cierto grado de violencia y según el curso que tome puede desencadenarse como bullying.

“El conflicto define en buena parte el hecho de vivir. Todas las épocas históricas, todos los países, razas, grupos y clases sociales, de todas las edades, hombres y mujeres, experimentarán y vivirán, consigo mismo y/o en sus relaciones situaciones de conflicto”.<sup>102</sup>

En palabras de William Ury el conflicto es como la lluvia:

*“Cuando ésta se presenta en la cantidad adecuada, es algo provechoso; en demasía, en el momento y lugar equivocados, produce una inundación catastrófica. Así necesitamos el agua para sobrevivir; también necesitamos el nivel apropiado de conflicto para prosperar y crecer. Siguiendo la analogía del conflicto y el agua de lluvia, la manera en que manejamos nuestros recursos hidrológicos por medio de diques, cisternas y otros, hará que logremos el equilibrio necesario para la vida en sociedad.”*<sup>103</sup>

Existen técnicas que pueden servir para la resolución de conflictos dentro del aula, tales como: la negociación, la mediación y el arbitraje. La solución de conflictos es un proceso que exige tiempo y entrenamiento, las diferentes técnicas apuntan a encontrar una solución consensuada, la elección dependerá del tipo de conflicto y de las características de los involucrados:

**a) La negociación**, se realiza entre las partes interesadas, sin la intervención de terceras personas.<sup>104</sup>

---

<sup>102</sup> SEDF (2010). *Seminario de Reflexión Permanente “Escuelas Conviviendo” -Memorias-*, p. 68.

<sup>103</sup> Ury William (2010). “La mediación: un método para canalizar y abordar los conflictos en las escuelas”, en SEDF. *Seminario de Reflexión Permanente “Escuelas Conviviendo”-Memorias-*, México: SEDF, p.69.

<sup>104</sup> Imberti, Julieta (2004). *Violencia y Escuela. Miradas y Propuestas Concretas*. Argentina: Paidós, p. 161.

**b) La mediación**, se define como el proceso mediante el cual un tercero, llamado mediador, facilita la conversación entre dos o más personas en conflicto, quienes han decidido a través de este proceso acordar por sí mismos la solución o transformación de su conflicto. En los Estados Unidos, la resolución de conflictos en instituciones educativas se inició hacia los años 60 de mano de dos movimientos diferentes: el de la cultura de paz y la justicia y el del aprendizaje cooperativo en el aula desde la psicología educativa. En los años 70 y 80 se iniciaron los programas formales de mediación en las escuelas de Estados Unidos, Canadá, Inglaterra y Nueva Zelanda.<sup>105</sup>

El mediador funge como un facilitador de la comunicación y de la búsqueda pacífica de soluciones. Para llevar a cabo dicha técnica es necesaria la presencia de una persona ajena a las pasiones e intereses de los involucrados, esto facilitará el camino hacia la solución. El mediador no interviene en la discusión ni emite su propio juicio, no establece una relación de poder sobre las partes en conflicto. Su cometido es poner fin a las hostilidades, asegurarse de que todas las partes se comprometan con el proceso de mediación, ayudar a las partes a negociar con éxito, siempre adoptando una postura de imparcialidad y cordialidad en el trato, así mismo siendo respetuoso en todo momento, saber escuchar, dar importancia a las emociones de cada uno, empatía, no juzgar, formalizar el acuerdo, confiar en el proceso y en los participantes, ya que el problema les pertenece a ellos. Puede haber un panel que esté presente para escucharles y ayudarles a identificar y conversar sobre los problemas, mejorar su entendimiento y promover una solución; todas ellas son algunas posturas que Johnson y Johnson recomienda para el papel del mediador.

Como última instancia está **el arbitraje** que permite a los adultos asumir la responsabilidad de resolver el conflicto. Las partes involucradas acuerdan someterse a la decisión del árbitro, es decir, se acuerda la obligación del cumplimiento del veredicto de éste. Todos exponen sus puntos de vista, describen

---

<sup>105</sup> SEDF, *Seminario de Reflexión Permanente "Escuelas Conviviendo" –Memorias–*. México: SEDF, p. 71-72.

con exactitud lo que desean, así como también cada parte define detalladamente el problema, defiende su posición con documentos, pruebas de respaldo o bien, con testigos. Cada parte tiene la oportunidad de refutar las afirmaciones de la otra, finalmente el árbitro toma una decisión, de modo que la solución es inapelable.

En una escuela se deberían implementar estas tres técnicas simultáneamente, ya que cada una de ellas responde a diferentes necesidades, tanto de las partes en conflicto como de las características de la problemática. Como primera técnica aconsejable se utilizará la negociación, para eso la escuela debe hacerse cargo de enseñar los lineamientos para llevarla a cabo.

Se utilizará la mediación en aquellos casos en los que la negociación haya fallado o no haya sido posible implementarla. Se usará el arbitraje cuando sea necesaria la intervención de una autoridad escolar (directivos, docentes etc.) en general son situaciones en las que se hace imprescindible la toma de posición de la escuela, ya sea porque están en juego los ideales y fundamentos de una institución o porque es un tema sobre el cual es fundamental que la escuela se haga presente.<sup>106</sup>

Los involucrados en querer resolver el problema del bullying y muy especialmente los profesionales de la educación tenemos la responsabilidad de ayudar a promover sistemas educativos para la liberación del ser humano y no para su domesticación y subordinación a los sistemas de dominación establecidos<sup>107</sup> así como traducir nuestro bagaje profesional a conceptos cotidianos que la gente pueda entender y de los cuales pueda aprender algo y sobre todo que se vea reflejado el diálogo y la sana convivencia. Tal vez es por eso que se dice que la teoría social más fructífera es aquella que puede ser comprobada, no mediante una verificación estadística, sino mediante la resolución práctica y cotidiana de problemas de la vida real.<sup>108</sup>

---

<sup>106</sup> Imberti, Julieta (2004). *Violencia y Escuela. Miradas y Propuestas Concretas*. Argentina: Paidós, pp.162-169.

<sup>107</sup> Lewin, y otros. (1992). *La investigación-acción participativa. Inicios y Desarrollos*. Madrid: Popular, p. 53.

<sup>108</sup> *Ibíd.*, p. 44.

### 3.7 Estrategias para fomentar habilidades sociales

Las habilidades sociales, son destrezas específicas encaminadas a desempeñar una tarea, van acompañadas de conocimientos, actitudes y valores, son concebidas como herramientas de supervivencia aplicables en una amplia gama de situaciones y su aprendizaje se centra en temas amplios, como mejorar las relaciones humanas o prevenir riesgos como la violencia o las adicciones.

Las habilidades sociales implican valores y uno de ellos entrelaza de manera significativa todo el ambiente vivido en el contexto escolar, considero que sin éste prácticamente sería imposible pensar en la transformación de la realidad. El **respeto**; éste consiste en el reconocimiento de los intereses y sentimientos del otro en una relación. Aunque el término se usa comúnmente en el ámbito de las relaciones interpersonales, también aplica a las relaciones entre grupos de personas, entre países y organizaciones de diversa índole. “A veces se confunde al respeto con alguna conducta en particular, como los buenos modales o la amabilidad, pero el respeto es algo diferente a esto, es una actitud; esta actitud nace con el reconocimiento del valor de una persona”.<sup>109</sup>

A continuación se enumeran algunas sugerencias de estrategias de intervención que propone la SEDF para combatir la violencia entre compañeros.

1. **Comunicación asertiva.** Se entiende como la capacidad de expresarse de forma clara, directa y segura, ya sea de manera verbal o no verbal; implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a alcanzar objetivos personales en un ambiente de convivencia social. También se relaciona con la capacidad de cada uno para pedir ayuda en momentos de necesidad.

Como ejercicio para entrenar la comunicación asertiva se pueden plantear a los alumnos situaciones problemáticas que hayan observado o vivido dentro de la escuela en donde estén presentes la violencia, agresión, intimidación,

---

<sup>109</sup> SEDF (2010). *Escuelas Aprendiendo a Convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares –Bullying–*. México: SEDF, p. 54.

puede que perciban frases como “deberías hacer lo que te digo, sino” “no te atrevas a” “eres tonto” etc. Después se invita a los alumnos a reflexionar sobre las consecuencias de estas palabras y se propone sustituir las anteriores por unas como: “cómo podríamos...” “pienso que deberías” “déjame ayudarte”. Como ejercicio se les pide que durante un tiempo ensayen las respuestas asertivas ante hechos problemáticos y anoten sus consecuencias.

2. **Autoobservación y autorregulación.** La actividad que se propone es ¿cómo actuó? Se entregarán fichas a todos en donde respondan a los siguientes cuestionamientos:
  - Hoy me he peleado con/he hablado amistosamente con
  - Le he dicho... ¿por qué?/he hecho... ¿por qué?
  - Después me he sentido...

Una vez comentadas las acciones, reflexionarán sobre ellas y sus efectos.

3. **Inversión de roles.** Aquí se hace énfasis en que los alumnos sean empáticos, es decir, ser capaces de identificar y sentir lo que el otro siente y transmite a través de su lenguaje verbal y/o corporal. Los sujetos que frecuentemente se encuentran en conflicto intercambiarán los papeles que cada uno juega en situaciones violentas. Se animará a los participantes a responder lo siguiente: ¿qué has sentido? ¿estabas cómodo representando ese papel? ¿cómo crees que se siente el otro?<sup>110</sup>

### 3.8 El papel del docente ante el bullying

Para este apartado comenzaré diciendo algo sobre la obra de Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* en ella plasma los conceptos de opresor y oprimido, dominio, poder e impotencia, los cuales se producen y se reproducen debido a la

---

<sup>110</sup> Cerezo Ramírez, Fuensanta (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide, pp.140-145.

existencia del oprimido. Freire también habla de la esperanza, concebida como elemento de definición de la política y la pedagogía, alude a “la acción de escuchar a los más débiles, trabajar con los desposeídos y otros grupos subordinados, para que pudiesen hablar y actuar con el fin de alterar las relaciones de poder dominantes”.<sup>111</sup>

Siguiendo la misma línea la educación freireana se caracteriza como:

*Situación de praxis*, “teniendo en cuenta la posibilidad de que los seres humanos reflexionen y actúen sobre el mundo para transformarlo y como *situación ético-política*, en la medida en se comprenden la acción de comunicación e intervención sociocultural del hombre en el mundo, entrelazada por una relación de clase y poder”.<sup>112</sup> Es decir, mediante la práctica al rechazo de los maltratos las víctimas de violencia tienen la posibilidad de transformar su realidad y en tanto comprendan que el acto comunicativo trae implícito cierto grado de poder positivo o negativo podrán dejar de ser víctimas.

Al leer varias investigaciones sobre bullying, no sorprende darse cuenta que uno de los monstruos más temibles a vencer para terminar con este problema sea el silencio, pues lo intento entender un poco bajo la concepción de disciplina que bien define Freire, como sometimiento y obediencia en una construcción social, que contempla los intereses de una ideología dominante, que aparece en la escuela como integrante de la educación bancaria, pues valora la figura del profesor como el único que “sabe”, transmitiendo conocimientos acumulados a sus alumnos atrapados por la cultura del silencio.

Al tiempo que dificulta el pensamiento crítico y auténtico y que además sirve como instrumento de opresión, control y violencia del hombre, que al no formar parte de esa cultura dominante (ya no hablese de docentes únicamente, súmenle

---

<sup>111</sup> Henry A. Giroux (2004). “Recordando el legado de la *Pedagogía del oprimido*”, en Ana María Araújo. *La Pedagogía de la Liberación en Paulo Freire*, España: GRAÓ, pp.95-96.

<sup>112</sup> Apoluceno de Oliveira, Ivanilde (2004). “La experiencia educativa popular freireana del Proalto”, en Ana María Araújo. *La Pedagogía de la Liberación en Paulo Freire*, España: GRAÓ, p.101.

los compañeros de clase) se siente sin identidad, indignado con la exclusión social de la que es víctima.<sup>113</sup>

Entonces el diálogo como práctica educativa debe efectuarse en una relación horizontal, en la que tanto el educador como el educando busquen saber más en comunión, en consonancia con dicha concepción dialógica, por su parte la disciplina es pedagógica ya que surge del compromiso docente y su finalidad disciplinar no es silenciar a los alumnos, sino superar los límites de la espontaneidad y el conocimiento, colaborando así con la autonomía intelectual, aspectos fundamentales en la búsqueda de la liberación del hombre respecto de las injusticias sociales.<sup>114</sup>

Ahora bien, es muy importante que el personal a cargo de los alumnos esté consciente de las señales que indican cuando un niño está siendo víctima de maltrato escolar y estar alerta ante la posibilidad de que ello esté ocurriendo. Es decir, debe tenerse una adecuada **supervisión y vigilancia** que podría ser una medida preventiva y/o correctiva para atacar dicho problema. Es importante supervisar la relación de los estudiantes en los pasillos y el patio, en el comedor y otros lugares propensos a actos violentos.

Algunos de los indicadores que den cuenta de que un alumno sufra bullying son: las repetidas “bromas”, risas o burlas hacia un compañero en particular, escasas o nulas relaciones con sus compañeros, variaciones en el rendimiento escolar, pérdida de concentración o deserción escolar, cortadas, moretones, dolores que no tengan una explicación adecuada, ropa o pertenencias dañadas o perdidas, se niega a salir a recreo, pide cambio de salón, de materias o de escuela, se muestra renuente o rechaza ir a la escuela, por ejemplo, fingiendo enfermedades, cualquier cambio repentino e inexplicable en la conducta del joven.<sup>115</sup>

---

<sup>113</sup> Argento Rebelo, Rosana Aparecida (2004). “El diálogo como práctica pedagógica que contribuye a la superación de la indisciplina escolar”, en Ana María Araújo. *La Pedagogía de la Liberación en Paulo Freire*, España: GRAÓ, p. 208.

<sup>114</sup> *Ibidem.*, pp.208-209.

<sup>115</sup> SEDF (2010). *Escuelas sin violencia. Docentes*. México: SEDF, p. 5.

La relación entre maestros y jóvenes debe caracterizarse por el respeto y la confianza mutuos, de tal forma que los alumnos estén convencidos de que pueden decir a los maestros cuando están siendo maltratados o si fueron testigos de algún acto intimidante. Los maestros deben estar conscientes de que a veces los niños toman como modelo de conducta a los adultos a quienes admiran, por lo tanto deben evitar ser intimidantes ellos mismos, consiste más bien en hacer hincapié en elogiar una buena conducta y no aplicar sanciones ante conductas reprobatorias, las expectativas también son importantes pues éstas deberán ser altas acerca de todos los alumnos, esto ayudará para que niños y jóvenes sean seguros de sí mismos, lo cual se reflejará en gran medida en su autoestima.<sup>116</sup>

#### Idear soluciones equitativas

El punto fundamental después de definir el problema y reconocer los intereses de cada uno de los involucrados, habrá que encontrar una solución que contemple las necesidades y ambiciones de todos. No es una tarea fácil satisfacer plenamente los deseos de los interesados, por lo que las partes tendrán que ceder algo, es decir, la condición será que las partes estén conscientes de que probablemente no obtendrán todo lo que piden, pero tampoco saldrán con la manos vacías.

En este terreno el análisis grupal de un problema garantiza que siempre habrá “terceros” que ayuden a alcanzar un acuerdo, función que deberá cumplir el docente cuando la clase se divida tajantemente en dos grupos, es obvio que este método resulta más conveniente que si el docente dejará que los involucrados se arreglen solos, porque si ese fuera el caso lo más probable es que ambos contrincantes se cierren sobre sus demandas y acaben más peleados que al principio. Durante el proceso deberá enfatizarse

---

<sup>116</sup> Torres, María Viviana (2007). *Agresividad en el contexto escolar*. Buenos Aires: Lumen, p.68-70

que nadie tiene toda la razón, ni nadie está totalmente equivocado, de modo que nadie pierde, ambos ganan.<sup>117</sup>

Lo anterior se relaciona con los resultados encontrados por Valadez Figueroa en *Atribuciones causales del maltrato entre iguales*; en cuanto a la gestión de la disciplina, el personal escolar manifestó que las conductas violentas se dan “por no haber normas claras en la escuela” “o porque no ven que se aplican las normas establecidas”, intendentes 25.5%, docentes 26.0%, personal de apoyo 21.2%, directivos 17.4% y prefectos 15.6%. Otras razones mencionadas fueron: “porque los prefectos no están al pendiente de ellos entre clases” y la existencia de “normatividad disciplinaria incongruente e inconsistente”.<sup>118</sup>

#### Normas claras

La interdependencia entre los problemas de disciplina y los de violencia entre iguales existe, pero no es directa. En un clima social de normas claras, democráticamente elegidas y asumidas por todos, en el que el docente tiene claro su papel socializador y el alumno tiene la oportunidad de participar en la elaboración de las reglas y demás, es de esperar que aparezcan menos problemas de violencia aunque no están excluidos porque las fuentes de violencia son múltiples. De acuerdo a lo anterior se puede afirmar que la violencia tiene más posibilidades de aparecer en un clima donde las normas son arbitrarias, elaboradas sin la participación de los alumnos, inconsistentes y poco claras. “Es necesario promover el uso de consecuencias en vez de los castigos. Mientras el uso de las consecuencias propicia el aprender de las situaciones, los castigos sólo buscan el pago por la acción cometida, sin aprendizaje alguno”.<sup>119</sup>

Los estudios realizados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) sobre disciplina y violencia coinciden en referir que la violencia al interior de la escuela disminuye en tanto se apliquen de manera consistente las

---

<sup>117</sup> Ibídem, p.50.

<sup>118</sup> Valadez, y otros. (2011). “Atribuciones causales del maltrato entre iguales. La perspectiva de los alumnos y del personal de escuelas de enseñanza media básica” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2011, vol. 16, núm. 51, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, p. 1126.

<sup>119</sup> Fernández, Isabel (2003). *Escuela sin violencia*. México: Alfa Omega, pp.33-34.

sanciones previstas por el reglamento escolar, muy probablemente porque se envían a los alumnos mensajes claros que les permiten delimitar con mayor precisión su actuación en la escuela, pero además, este hallazgo muestra que el papel de la escuela es importante para contrarrestar el fenómeno de la violencia.<sup>120</sup>

En un estudio realizado sobre *Violencia y disciplina escolar* se encontró que los incidentes violentos ocurridos en secundaria, se deben en gran parte a la confusa normatividad dentro de la institución escolar.

En dicho estudio se encontró que es frecuente que se recurra al Acuerdo 98 que consigna la aplicación de sanciones para mantener el orden, es en este nivel donde las figuras encargadas de mantener la disciplina están más claras: directores, subdirectores, docentes, orientadores, trabajadores sociales y prefectos. Se tiene un reglamento escolar al que se apela al trabajar de manera cotidiana con los adolescentes; en los espacios abiertos quienes ejercen una función más cercana a la vigilancia son los prefectos y la canalización de los casos más problemáticos es atendida por los orientadores y directores escolares. Es fundamental tener estándares comunes de aplicación de sanciones para actos de indisciplina porque en algunas escuelas de este nivel es frecuente que se sancione a los alumnos por: cortes de cabello o peinados no adecuados, se sancionan también a aquellos que portan prendas que no forman parte del uniforme escolar.<sup>121</sup>

Considero necesario hacer un alto en este apartado para referirme a un concepto encontrado en la investigación *Violencia en las escuelas del Distrito Federal: la experiencia de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil*, en ésta se describe a la **negligencia** como la omisión en el cumplimiento de las obligaciones y responsabilidades de parte de los adultos responsables del alumno que afecten o vulneren la integridad del menor. Las conductas que

---

<sup>120</sup> Araujo M, Leticia (2010). "Violencia y disciplina escolar: Un acercamiento desde la perspectiva docente", en *Educación 2001*, año XV, núm. 179, abril 2010, p. 21.

<sup>121</sup> *Ibíd.*, p. 23.

configuran la negligencia son: el omitir la vigilancia de los alumnos durante su estancia en la escuela, el prolongar los períodos de receso sin vigilancia, el observar agresiones entre los educandos sin intervenir, ignorar quejas y peticiones de los menores, o bien de los padres, así como el omitir información pertinente de los hechos ocurridos en el plantel en el transcurso de algún proceso de investigación.<sup>122</sup>

### Reconocimiento y manejo emocional

Cuando se habla de reconocer y manejar emociones, se relaciona con el concepto de inteligencia emocional, popularizado por Goleman. Cuando somos emocionalmente inteligentes hemos desarrollado la habilidad para monitorear sentimientos y emociones tanto propios como ajenos, para discriminar entre ellos, autoregularnos y utilizar esta información como guía de nuestros pensamientos y acciones. Las emociones son naturales y parte integral de la vida afectiva del ser humano y tienen una función adaptativa de nuestro organismo a su entorno. Existe una categoría de cinco sentimientos básicos o bien expresiones prototípicas de los sentimientos universales:

- a) Miedo:** Anticipación de una amenaza o peligro que produce ansiedad, incertidumbre e inseguridad.
- b) Amor:** Se dice que es el sentimiento más profundo y hermoso que todo ser humano ha experimentado alguna vez, hace referencia al amor propio y hacia los demás. Como amor propio el significado más directo es la palabra autoestima, que significa amarse a uno mismo. Y amor por los que nos rodean se vincula con las prácticas filantrópicas. Del amor se deriva una serie de sentimientos tales como la alegría, bienestar, seguridad, diversión, euforia, gratificación etc.

---

<sup>122</sup> Méndez y Corona (2010). “Violencia en las escuelas del Distrito Federal: la experiencia de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil, 2001-2007”, en Jorge Luis Silva Méndez. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre 2010, vol. 15, núm. 46. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, p.745.

- c) **Tristeza:** Es sentir un gran pesar, pena, pesimismo; de ésta pueden derivar la soledad, inseguridad, insatisfacción, desanimo y en el peor de los casos una enfermedad que hoy en día, aqueja a muchos: la depresión.
- d) **Enojo:** Es una reacción de sobresalto, generalmente se reacciona poco amable y objetivo, de él se derivan la ira, el resentimiento, la furia y la irritabilidad.
- e) **Alegría:** Este sentimiento va muy ligado con el amor, es una reacción de sobresalto positiva.<sup>123</sup>

Si un niño o joven está en una situación difícil como es el caso del maltrato entre escolares, es necesario ayudarlo a manifestar sus sentimientos, “tal vez, **dibujando**, llevar **un diario**, platicar con él, modelado con plastilina como una práctica de relajación etc. según la edad de la víctima”.<sup>124</sup>

Idealmente la mejor solución es obtener un relato por escrito de lo sucedido, esto puede hacerse horas o hasta días después, pero cuanto antes mejor, el informe escrito debe quedar archivado, el maestro puede mostrarlo al acusado y así tener evidencia para hacerlo responsable de sus actos. Si la acusación no tiene fundamento y no hay nada que temer, el incidente no volverá a mencionarse. Por el contrario si es el comienzo de bullying entonces los hechos han quedado registrados para darles seguimiento y encontrar una pronta solución.

Hay otra forma de relato escrito para víctimas que se quejan de incidentes molestos relativamente menores, para ellos es conveniente llevar un diario, durante cinco o diez jornadas escolares el alumno no deberá responder ni reaccionar exageradamente a esos incidentes sino escribir cada uno mencionando: día, fecha, hora, lugar y acusado.

---

<sup>123</sup> SEDF (2010). *Escuelas Aprendiendo a Convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares –Bullying–*. México: SEDF, pp. 67-69.

<sup>124</sup> Torres, María Viviana (2007). *Agresividad en el contexto escolar*. Buenos Aires: Lumen, pp.50-51.

Posteriormente se le muestra el diario al acusado (s), lo cual tal vez causaría una reacción de asombro, la descripción en detalle de lo sucedido les dirá que aunque nadie los está regañando ni gritando, todas sus conductas inaceptables están siendo vigiladas y registradas.<sup>125</sup>

---

<sup>125</sup> *Ibíd.*, p.91.

## Capítulo 4 La familia y su responsabilidad ante el bullying

Antes de comenzar este capítulo quisiera citar las palabras de Margaret Spellings, una secretaria de nacionalidad estadounidense. “Como padres de familia, todos queremos que nuestros niños se desarrollen como ciudadanos responsables y buenas personas. Queremos que aprendan a sentir, pensar y actuar con respeto hacia sí mismos y hacia otras personas. Queremos que busquen su propio bienestar, pero que también tomen en consideración las necesidades y sentimientos de otras personas [...]”<sup>126</sup>

Lo referente a las medidas de control y disciplina dentro de la familia, le toca principalmente a padres de familia, así lo señala la directora jubilada María Elena Morales, quien trabajo en la escuela primaria Luis G. Monzón ubicada en Iztapalapa, en la colonia Rosales, una de las colonias más conflictivas, comenta al respecto que su labor consistió en sostener un diálogo permanente con los padres de familia; “tienes que comunicarte con ellos todo el tiempo, se conforman redes de apoyo, sin ellos es difícil trabajar en un ambiente tan violento, nos ayudan a estar presentes en la hora de de entrada y salida, me informaban si alguien desconocido andaba rondando por ahí. Fueron una parte muy importante para que en la escuela pudiéramos trabajar bien”.<sup>127</sup>

Coincido con Freire al poner especial importancia al acto comunicativo y contrario a éste es la teoría antidialógica, que es la manipulación, es una forma de explorar lo emocional de los individuos, la manipulación inculca en ellos, la ilusión de actuar o de que actúan, en la actuación de sus manipuladores. “La manipulación estimula la masificación, entendida como un estado en el cual el hombre, aún cuando piense lo contrario, no decide, masificación es deshumanización, es alienación”.<sup>128</sup>

---

<sup>126</sup> Program No Child Left Behind (2007). “¿Cómo ayudar a su hijo a ser un ciudadano responsable?”, en *Educación 2001*, enero 2007, núm. 140, p. 46.

<sup>127</sup> Araujo, M. Letcia (2010). “Violencia y disciplina escolar: Un acercamiento desde la perspectiva docente”, en *Educación 2001*, año XV, núm. 179, abril 2010, p. 23.

<sup>128</sup> Freire, Paulo (2004). *¿Extensión o comunicación?*. Tr. Lilian Ronzon. México: Siglo XXI, p. 45.

Por su parte el humanismo rechaza toda forma de manipulación ya que ésta es contraria a la liberación. Humanismo que viniendo de los hombres, en la realidad, sólo es verdadero, en cuanto se da en la acción transformadora de las estructuras donde se encuentran hombres “cosificados” o casi “cosificados”.<sup>129</sup>

#### 4.1 Supervisión y vigilancia

La familia es el primer modelo de socialización de los niños, el desarrollo personal del individuo se nutre de los primeros afectos y vínculos materno/paterno. “Ella es sin duda el elemento clave de las conductas agresivas de niños y jóvenes y es ella la que genera amores y desamores que redundarán en la edad adulta en ciudadanos que se ajustan a las normas de convivencia de una sociedad o ciudadanos con dificultades para integrarse a ella”.<sup>130</sup>

En la mayoría de los hogares de cualquier país no sólo de México, son los adultos quienes son responsables de ejercer la violencia, de ahí que hoy en día tengamos niños y jóvenes violentos. “La violencia muchas veces aparece camuflada, es decir, los golpes como parte de la “educación” el abuso sexual como un “gesto de amor”, es muy lamentable darse cuenta que existen familias que se conducen con verdadero autoritarismo”.<sup>131</sup>



<sup>129</sup> Ibídem., p. 84.

<sup>130</sup> Fernández, Isabel (2003). *Escuela sin violencia*. México: Alfa Omega, p.40.

<sup>131</sup> Imberti, Julieta (2004). *Violencia y Escuela. Miradas y Propuestas Concretas*. Argentina: Paidós, p.103.

Estos datos se confirman en la consulta del IFE en 2003, donde se encontró que “el 27% de los participantes de dos grupos de edad 10 a 13 y 14 a 17 años, expresó que era objeto de golpes en su familia, 15.7% afirmó que le pegaban en la escuela y 3.5% señaló que abusaban de su cuerpo tanto en la familia como en la escuela”.<sup>132</sup>

En ocasiones los adultos esperan cosas “imposibles” de sus hijos y aclaran que ser vulnerables y dependientes es algo inaceptable. “Ser fuerte y humillar a otros es la manera admisible de comportarse y para que el niño o joven pueda sobrevivir ésta es la única manera válida, así que cuando un niño percibe que otro es más débil, de alguna manera lo ataca”.<sup>133</sup>

La clave entonces, es la cooperación de la familia y la escuela para encontrar soluciones que beneficien a todos. Los padres de familia deben enterarse de las formas que toma la violencia en la escuela y de las posibilidades que existen de que sus hijos e hijas puedan verse implicados, ya sea ejerciéndola, recibéndola u observándola. Deben saber que no es suficiente responsabilizar a los maestros, porque éstos pueden no enterarse de los problemas que se suscitan en la escuela. “En conjunto, familias y escuela deben llegar a acuerdos sobre cómo lograr que un alumno maltratado se abra y cuente lo que le pasa, de igual forma para quien agrede y no lo haga más, o bien para que el observador hable”.<sup>134</sup>

Involucrarse en la vida escolar de los hijos, es primordial, entender que la responsabilidad de la educación debe ser compartida entre la familia y la escuela, es por ello que también debe opinar sobre la educación de su hijo, cooperar en lo que pueda y haga propuestas para mejorarla.

---

<sup>132</sup> Mingo, Araceli (2010). “Ojos que no ven... Violencia escolar y género” en *Perfiles Educativos*, 2010, vol. XXXII, núm. 130, IISUE-UNAM, p. 31.

<sup>133</sup> Elliott, Michelle (2002). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México: Fondo de cultura económica, p. 47.

<sup>134</sup> SEDF (2010). *Escuelas sin violencia. Padres, madres y otros responsables del cuidado y crianza*. México: SEDF, p.2.

Trate de tener un espacio de calidad con su hijo, para compartir sus experiencias cotidianas mutuamente, con esto propiciará confianza para que no sufra solo las situaciones difíciles (en caso de padecerlas) que vive en la escuela o en otros espacios.<sup>135</sup>

Desde casa fomente la autonomía y asertividad de su hijo; es decir, que sin temor y de manera respetuosa diga lo que piensa, siente, necesita y lo que le molesta, de esta manera tendrá la capacidad de expresar sus ideas y sentimientos a otros en la misma forma. También propicie su independencia no cayendo en los extremos, es decir, no lo sobreproteja ni trate de resolver todos sus conflictos, pero tampoco le deje sólo ante ellos, lo más conveniente sería actuar como mediador. Utilice la disciplina coherente, pida cosas que vayan de acuerdo a la edad de su hijo y asegúrese de dar lo que está exigiendo, sea constante en lo que le parece adecuado e inadecuado, es decir, no de permiso un día para una cosa y al otro día se niegue lo mismo sin una buena explicación, es muy importante que la disciplina para su hijo no dependa de su estado de ánimo. “Si la situación de su hijo se está saliendo de su control, no tema pedir ayuda, existen profesionales que pueden orientarlo para la búsqueda de una solución”.<sup>136</sup>

¿Qué hacer si mi hijo es maltratado por sus compañeros?

La relación entre padres e hijos es de gran importancia para poder detectar alguna anomalía en el desarrollo de niños y adolescentes, es por ello imprescindible dejar abiertos los canales de comunicación, es decir, estar dispuesto a hablar del tema en cualquier momento, hacerle saber a su hijo que este es un problema que no debe ocultarse, ya que se puede solucionar si cuenta con la ayuda de padres y maestros.

“El padre o madre, o bien los encargados del cuidado y crianza, deben comunicar la situación al tutor, directivos o cualquier otro agente educativo que

---

<sup>135</sup> Ibídem, p. 3.

<sup>136</sup> SEDF (2010). Op.cit.sup., pp.3-4.

pueda ayudar, al mismo tiempo el niño o joven debe estar enterado de todos los pasos que la familia esté dando y aprobarlos, así como apoyar emocionalmente a su hijo pero sin hostigarle, hacerle sentir más seguro de sí y procurar que crezca su autoestima”.<sup>137</sup>



Es conveniente que los padres se acerquen a especialistas que los puedan ayudar, ya que es de suma trascendencia hacerle ver al adolescente víctima que la relación opresor-oprimido (siguiendo a Freire) sólo es posible a través de la praxis, es decir, la reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo, porque la superación exige la inserción crítica de los oprimidos en la realidad opresora.<sup>138</sup>

Otro concepto al que alude Freire es el poder del amor, afirma que éste es la característica esencial del diálogo, no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres, el amor es también diálogo, de ahí que sea esencialmente tarea de sujetos y no pueda darse en la relación de dominación.<sup>139</sup> De lo anterior puedo concluir que para que el silencio se transforme en diálogo, es necesario que los padres de familia y/o los encargados del cuidado y crianza de los menores anticipen que en tanto éstos van creciendo también crecen los

---

<sup>137</sup> SEDF (2010).Op.cit.sup., pp. 4-5.

<sup>138</sup> Apoluceno (2004). En Ana María Araujo Freire. *La Pedagogía de la Liberación en Paulo Freire*. España: GRAÓ, p. 102.

<sup>139</sup> McLaren, Peter (2004). “Una pedagogía de la posibilidad: reflexiones sobre la política educativa de Paulo Freire. Homenaje Póstumo”, en Ana María Araújo. *La Pedagogía de la Liberación en Paulo Freire*, España: GRAÓ, p. 162.

problemas y llegado ese punto debe estar bien afianzada la confianza entre éstos, lo que traerá como resultado buena comunicación entre ellos, no así dejando toda la tarea a la institución escolar y docentes, esperando que mágicamente se dé la transformación.

¿Qué hacer si mi hijo ejerce violencia contra sus compañeros?

Muchos de los alumnos violentos en la escuela, suelen tener problemas familiares, lo cual dificulta la posibilidad de que ésta se convierta en un factor de ayuda. Sin embargo se enuncian algunas medidas a tomar en cuenta: hablar directamente sobre el problema, afrontando la situación, informar claramente que esta situación debe detenerse empezando por pedir disculpas así como cambiar su comportamiento, indagar sobre su participación en grupos violentos o ilícitos y exhortarle a romper con ese vínculo, poner ejemplos sobre la propia conducta de respeto hacia los demás, siendo la vía idónea para aprender conductas y actitudes nuevas la guía de modelos positivos, observar cuidadosamente los posibles cambios y apoyar incondicionalmente toda nueva actitud positiva ante el bullying.

Si el adolescente ha llegado a romper los vínculos con “amistades” anteriores que le inducían a maltratar, es probable que se encuentre frágil emocionalmente; entonces habrá que apoyarle en todos los sentidos. En general se tratará de hacer conciencia para que sepa que las conductas agresivas son dañinas especialmente tanto para la víctima como para él o ella. Es preciso enfrentar el problema sin violencia ni amenazas, pero con una actitud firme y decidida de rechazo hacia esos comportamientos.<sup>140</sup>

¿Qué hacer si mi hijo observa violencia entre sus compañeros?

La mayoría de los observadores son pasivos y al convivir cotidianamente con estos actos violentos crecen creyendo que es el modo natural de comportarse,

---

<sup>140</sup> SEDF (2010). *Escuelas sin violencia. Padres, madres y otros responsables del cuidado y crianza*. México: Secretaría de Educación del Distrito Federal, pp.5-6.

además también son propensos a convertirse en víctimas y sufrir el maltrato directamente.

Algunos adolescentes tienen tanta necesidad de tener “amigos” de ser aceptados que se apegan a grupos populares con un líder fuerte y tal vez violento es por eso que aceptan ser violentados por otros. El adolescente que sabe que alguien está recibiendo maltrato, se encuentra en un serio dilema moral, ya que no sabe si ¿debe intervenir, arriesgándose a ser él también la víctima?, ¿debe hablar con los profesores a riesgo de que sea considerado un chismoso? Llega un momento en el que él o ella también necesita ayuda, es aquí cuando entra el papel del padre o madre de familia o bien, del responsable de cuidado y crianza que puede ser cualquier familiar.

Por su parte los observadores activos necesitan más ayuda, porque no aceptan tan fácilmente cambiar su actitud, porque perciben que eso les excluiría del grupo o se sientan víctimas de su propio grupo. Es necesario ayudarles a afrontar la situación con honestidad, haciéndole ver que debe desligarse de ella y denunciar los hechos, sin culpa pero sin miedo, tomando una nueva posición social.<sup>141</sup>

¿Cómo detectar el bullying? Cada caso se presenta de manera diferente, sin embargo pudieran presentar similitudes, a continuación se presentan algunas posibles situaciones a las cuales los padres podrían poner especial atención.

Cambios en el comportamiento, cambios en los hábitos de alimentación y/o sueño, en el humor, tales como tristeza, llanto e irritabilidad, enfermarse o parecer enfermarse frecuentemente para no asistir a la escuela, pérdida o deterioro de sus pertenencias escolares o personales, golpes, moretones, rasguños que suelen ser explicados como accidentes, negativa a relacionarse con sus compañeros (as), miedo y/o negativa a asistir a la escuela.<sup>142</sup>

---

<sup>141</sup> *Ibíd.*, pp. 6-7.

<sup>142</sup> Fernández, Isabel (2003). *Escuela sin violencia*. México: Alfa Omega, p. 115.

## 4.2 Entrenamiento en habilidades sociales

La aplicación de las habilidades sociales no se puede realizar de forma arbitraria, se debe adecuar a cada institución y alumnado. Aunque idealmente, éstas se deben fomentar primeramente en casa, siendo los padres de familia ejemplo de ellas. Algunas de las habilidades sociales son:

1. **Escucha activa.** Significa escuchar con comprensión y cuidado, por medio de esta habilidad nos hacemos conscientes de lo que la otra persona está diciendo y de lo que está intentando comunicarnos. A través de ella damos información a nuestro interlocutor de lo que éste nos transmite, así mejoramos la comunicación verbal y no verbal.
2. **Empatía.** Que es la capacidad de ponernos en el lugar del otro, intentando entender sus problemas, sentimientos, miedos, opiniones etc. Distinguiendo que no todos percibimos de igual forma una determinada situación. Es una habilidad social comunicativa, que involucra habilidades emocionales y cognitivas que incluye la comprensión del estado interno de otra persona. Entre los 10 y 12 años de edad se desarrolla la empatía abstracta, que se caracteriza porque los niños son capaces de ponerse en el lugar de otra persona que no conocen, pueden expresar preocupación por la gente que tiene menos ventajas que ellos.
3. **Asertividad.** Es la destreza que permite expresar sentimientos y pensamientos en primera persona, siendo respetuoso, evitando los prejuicios y las críticas que rompen la comunicación.
4. **Autocontrol y autorreflexión.** Permite conocernos mejor, y actuar de forma más adecuada a nuestros intereses, respetando a los que nos rodean.
5. **Negociación.** Es llegar a un acuerdo equilibrado, que las partes implicadas consideren justo. Se pretende ofrecer una visión de las confrontaciones que no se limiten a las salidas que habitualmente utilizamos ante un conflicto: ganar o perder. Implica más tolerancia, solidaridad, escucha activa, asertividad. Dentro del salón de clases permite llegar a acuerdos acerca de normas, necesidades y dificultades de la clase, favoreciendo un clima positivo para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

6. **Mediación.** Como lo indica la palabra, es mediar en los conflictos sin tomar parte por ninguno de los implicados, ayudando a resolverlos. Cuando los adolescentes adquieren esta habilidad la pueden utilizar para resolver problemas con sus compañeros. Al principio los profesores pueden actuar como mediadores hasta que los alumnos la adquieran para ejercerla entre ellos mismos cuando surjan problemas.
7. **Resolución de problemas.** Todo problema crea un conflicto, que es la contraposición de intereses en relación con un mismo asunto y las estrategias idóneas para su resolución. El conflicto puede generar angustia en los alumnos cuando no encuentran una solución que les satisfaga, esto hace que bajen su rendimiento escolar o adopten una conducta inadecuada. La resolución de problemas pretende evitar la aparición de respuestas erróneas y sobre todo, intenta transmitir algunos conocimientos y pautas de conducta. Implica un dominio de las habilidades expuestas anteriormente para mejorar el ambiente escolar.<sup>143</sup>

### 4.3 Los medios de comunicación y su influencia en los adolescentes

Como he señalado anteriormente la violencia toma muchas formas y no hay una única causa responsable de su manifestación. Por ejemplo existen otras causas de violencia como aquellas que tienen que ver con la desigual distribución de la riqueza, el crecimiento demográfico, el desempleo, la proliferación del uso de diversas drogas, la facilidad con que cualquier persona puede adquirir un arma, la impunidad de los crímenes, la desintegración familiar y la violencia exhibida en los medios de comunicación de masas y en los videojuegos, éstas dos últimas se reflejan directamente en las conductas violentas dentro de la escuela. Es importante aclarar que los aparatos electrónicos y realidades virtuales no son malos en sí, no se puede condenar en su totalidad a la televisión, las películas o

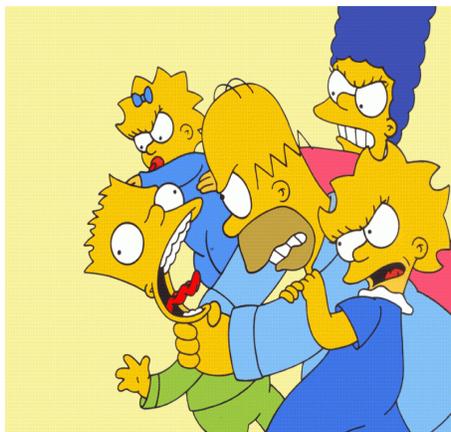
---

<sup>143</sup> Ibídem., p.116.

los videojuegos, lo que si resulta negativo es el uso irracional, indiscriminado y adictivo que se les puede dar.<sup>144</sup>

Por otra parte es importante recordar que el primer contacto de los niños y jóvenes con modelos de conducta violenta ocurre en la familia. La forma más evidente de estas manifestaciones se da en aquellas familias en las que la violencia se ha convertido en una forma “normal” de relación. Es un hecho que la ausencia de figuras de autoridad que puedan poner límites a la conducta de los hijos, que les enseñen cómo resolver conflictos y cómo asumir las consecuencias de sus actos, suele contribuir grandemente al desarrollo de desajustes emocionales que sólo producirá personas incapaces de tolerar la frustración.

**La televisión.** Un escenario se despliega ante nosotros al mencionar a los medios masivos de comunicación. La exposición a este medio estimula actitudes agresivas, especialmente en ciertos grupos vulnerables a este tipo de mensajes. Se ha demostrado que cuanto más televisión veían los jóvenes tendían a actuar más agresivamente en juegos libres, a utilizar la violencia para resolver sus conflictos y a tener más ideas discriminatorias, racistas y sexistas que aquellos que estaban menos expuestos al medio.



---

<sup>144</sup> SEDF (2010). *Seminario de Reflexión Permanente “Escuelas Conviviendo”-Memorias-*. México: SEDF, pp.28-30.

Expertos en el tema opinan que la televisión tiene un efecto de catarsis. La atracción por la programación violenta es una manera de resolver simbólicamente nuestras conductas agresivas que no encuentran manera de expresarse en una sociedad “civilizada”.<sup>145</sup>

**Los videojuegos.** Sus usuarios son principalmente niños y adolescente quienes gustan de disfrutar juegos violentos como carreras de autos, choques, ataques con armas, peleas etc. Sus usuarios aprenden de manera interactiva e inconsciente que la vida y la muerte dependen sólo de la agilidad visual y manual, se trata de emociones orientadas a atacar y eliminar a los contrincantes.

Tanto en el caso de la televisión como en el caso de los videojuegos, el gusto por estas actividades no determina una conducta agresiva, pero todos estos estímulos integran un tejido de mensajes que fortalece los sentimientos de pelea, dominación, poder, etc. Una vez identificada una de las posibles causas de la violencia en las escuelas, entonces podemos empezar a participar activamente por una programación que sin perder el atractivo del entretenimiento, transmita otro tipo de valores que nos sensibilice, no podemos prohibir la realidad, pero podemos trabajar para transformarla.<sup>146</sup>

En la actualidad estamos viviendo lo que se conoce como el boom de la tecnología o revolución informática, y la siguiente categoría es un ejemplo de ello: **ciberbullying**, se refiere a las manifestaciones violentas que se dan entre compañeros haciendo uso de la tecnología, así como los celulares, internet, teléfono u otro, quedando resguardada la identidad del agresor (es) ya que este tipo de medios de comunicación permite mantener el anonimato de quien difunde todo tipo de mensajes.<sup>147</sup>

---

<sup>145</sup> García Silberman y Ramos Lira (1998). “Escenarios de violencia”, en Julieta Imberti. *Violencia y Escuela*, Argentina: Paidós, p.112.

<sup>146</sup> Imberti, Julieta (2004). *Violencia y Escuela. Miradas y Propuestas Concretas*. Argentina : Paidós, pp.113-114.

<sup>147</sup> SEDF (2010). *Escuelas sin violencia. Docentes*. México: SEDF, p. 4.

Los efectos de un estilo de vida consumista, genera sentimientos de soledad y nostalgia, de constante vacío e insatisfacción. Lo anterior pone a los seres humanos en continua búsqueda de alguna actividad placentera, es así como encuentran refugio, por ejemplo, en la televisión, videojuegos o internet; este último tiene características que han hecho que los usuarios sean más susceptibles de presentar una conducta de adicción.

Existen varios tipos de adicción que se relacionan con el uso de internet, algunas de estas son: la adicción ciber-sexual, a las relaciones de pareja por medio de internet y a la placentera distracción que ofrecen los diversos espacios cibernéticos, los principales factores que favorecen la adicción, son la accesibilidad, la variedad y cantidad de información o contenidos que se pueden encontrar, además de la obtención de reforzadores inmediatos para las conductas relacionadas con el uso de la red.

En internet uno puede ser quien quiera ser, por lo tanto corremos el riesgo de no saber con quién estamos hablando realmente. Al no saber con quién hablamos en los chats somos muy vulnerables a ser víctimas de delitos como el secuestro, la trata de personas, la pornografía, el narcomenudeo y hasta el ciberbullying. El bullying de las escuelas se transforma en ciberbullying en la red, donde además de las palabras hirientes de algunos y los comentarios de otros, hay fotos y videos que refuerzan la burla y que pueden conducir a un adolescente al suicidio, ya que quedó en ridículo ante todo el mundo, literalmente, porque para el internet no hay fronteras.

El peligro y la violencia se vive en la red al igual que en las calles. No se trata de satanizar el uso de la computadora ya que éste es un invento útil, lo que se busca es aprender a cuidarnos en la red, igual que nos cuidamos en la calle y difundir acciones para la prevención del delito en internet, recordando que prevenir no es prohibir, sino evitar que algo suceda. “Además de prevenir es necesario fomentar

la denuncia para que sitios dedicados a actos ilícitos sean cerrados y los responsables encarcelados”.<sup>148</sup>

---

<sup>148</sup> SEDF (2010). *Seminario de Reflexión Permanente “Escuelas Conviviendo” –Memorias-*. México: SEDF, pp. 91-93.

## Capítulo 5 Trabajo de intervención

### 5.1 Metodología

La población participante de mi proyecto de tesis estuvo integrada de 29 alumnos, 21 hombres; 14 de 14 años, 4 de 13 años, 2 de 15 y 1 de 16 y 8 mujeres; 5 de 14 años, 2 de 15 y 1 de 13. En su mayoría provenientes de familias de nivel medio-bajo, situadas en una población urbana.

El proyecto utilizó una metodología mixta, es decir, alterna tanto el método cualitativo como el cuantitativo. De acuerdo a los autores Marshall y Rossman la investigación cualitativa es interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas, es una aproximación al estudio de los fenómenos sociales. El proceso de investigación cualitativa supone:

1. La inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio.
2. La valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus experiencias.
3. La consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y los participantes.
4. Es descriptiva y analítica, además privilegia las palabras y los comportamientos observables como datos primarios.<sup>149</sup>

La metodología cuantitativa se centra en los aspectos observables susceptibles de cuantificación, y utiliza la estadística para el análisis de los datos. Este tipo de metodología es característico de un planteamiento científico positivista.

El postulado fundamental del positivismo es que el conocimiento válido sólo puede establecerse por referencia a lo que se ha manifestado a través de la experiencia. La aplicación a las ciencias sociales del paradigma positivista y experimental se debe al sociólogo E. Durkheim, quien empezó a aplicarla a finales

---

<sup>149</sup> Marshall y Rossman (1999). En Irene Vasilachis de Gialdino. *Estrategias de investigación cualitativa*, España: Gedisa, p.26.

del siglo XIX. Los instrumentos de investigación cuantitativa son: test, registros, cuestionarios, todos los tipos de entrevistas, sondeos etc.<sup>150</sup>

La investigación de métodos mixtos es el complemento natural de la investigación tradicional cualitativa y cuantitativa. Los métodos de investigación mixta ofrecen una gran promesa para la práctica de la investigación. La investigación de métodos mixtos es formalmente definida aquí como la búsqueda donde el investigador mezcla o combina métodos cuantitativos y cualitativos, filosóficamente es la "tercera ola".<sup>151</sup>

La meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales. Esta metodología reconoce el valor del conocimiento como algo que se ha construido a través de medios cualitativos tales como la percepción y la experiencia basada en los aspectos fácticos del mundo en el que vive la gente.

Los métodos de investigación mixta son la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una "fotografía" más completa del fenómeno. Éstos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales ("forma pura") o pueden ser adaptados, alterados o sintetizados ("forma modificada").

Con el fin de mezclar la investigación de una manera eficaz, los investigadores primero deben tener en cuenta todas las características pertinentes de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa. Por ejemplo, las principales características de investigación *cuantitativa* tradicional son un foco en la deducción/confirmación, teoría / comprobación de hipótesis, la

---

<sup>150</sup> [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metodologiacuantitativa.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodologiacuantitativa.htm)  
Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE.

<sup>151</sup> *Ibíd.*

explicación, la predicción, recopilación de datos estandarizados, y el análisis estadístico.<sup>152</sup>

Las características principales de la investigación *cualitativa* son de inducción, descubrimiento, exploración, teoría /la generación de hipótesis, el investigador como el principal "instrumento" de recopilación de datos y análisis.

El proceso del modelo de métodos de investigación mixta consta de seis pasos:

1. Determinar la pregunta de investigación
2. Recoger la información o datos de entrada
3. Análisis de los datos
4. Interpretar los datos
5. Legitimar los datos o información de entrada
6. Sacar conclusiones y redactarlas en el informe final.<sup>153</sup>

Hay cinco propósitos principales de razones para llevar a cabo métodos de investigación mixtos:

- (a) La triangulación (es decir, la búsqueda de la convergencia y la corroboración de los resultados de los diferentes métodos y modelos que estudian el mismo fenómeno)
- (b) La complementariedad, es decir, la búsqueda de colaboración, mejora y aclaración de los resultados de un método con los resultados de otro método
- (c) Iniciación, es decir, el descubrimiento de las paradojas y contradicciones que conducen a la re-elaboración de la pregunta de investigación
- (d) Desarrollo, como los resultados de un método se utilizan para ayudar a explicar el otro método
- (e) De expansión, se busca la amplitud y el alcance de la investigación mediante el uso de métodos diferentes para diferentes componentes de consulta.

---

<sup>152</sup> Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill, p. 77.

<sup>153</sup> *Ibíd.*

Los hallazgos deben ser mezclados o integrados en algún punto. Actualmente, los resultados deben, como mínimo, ser integrados durante la interpretación de los resultados.

#### Fortalezas de la Investigación Mixta

- Las palabras, las imágenes y la narrativa se puede utilizar para entender a los números.
- Los números se pueden utilizar para agregar precisión para entender a las imágenes y la narrativa.
- Se puede responder a una gama más amplia de preguntas.
- Un investigador puede utilizar las fortalezas de un método para superar las debilidades del otro método.
- La convergencia de conclusiones puede ayudar a corroborar los resultados.
- La conjunción de técnicas cualitativas y cuantitativas en conjunto producen un conocimiento más completo.<sup>154</sup>

#### La recolección de datos

Las técnicas usadas con el fin de recolectar información fueron: un test y adjunto a éste un sociograma, un cuestionario para docentes y la observación participante. El test fue tomado de Cerezo Fuensanta (2001), de éste se extrajo información sobre la detección de víctimas y victimarios, el tipo de bullying usado con más frecuencia, el lugar donde suelen ocurrir los incidentes, la frecuencia de éstos y la percepción que los alumnos tienen sobre este problema, refiriéndose a la gravedad que implica.

El usar un método para la obtención de datos y más específicamente en la medición de actitudes (parte del test midió este aspecto) puede tener muchas finalidades, por ejemplo, relacionadas con la evaluación de individuos, grupos, etc.

---

<sup>154</sup> Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. Op.cit.sup.

Otras finalidades están relacionadas con la investigación psicológica y educativa.<sup>155</sup>

Tradicionalmente los objetivos educativos se han dividido en tres áreas: el cognitivo (conocimientos), el afectivo (sentimientos, actitudes, afectos) y el conductual (comportamientos habilidades). El área que me interesa es específicamente la afectiva; de acuerdo con Morales “los afectos subrayan una tensión sentimental, una emoción o un cierto grado de simpatía o de repulsión. En este ámbito se integran, como categorías fundamentales los intereses, las actitudes y los valores”.<sup>156</sup>

A partir de las definiciones de Katz (1960) y Zimbardo y Ebessen (1969) en Morales (2006) se entiende por actitud una predisposición aprendida y estable, aunque puede cambiar favorable o desfavorable ante un objeto, individuos, grupos, ideas, etc. Descritas más sencillamente como sentimientos hacia objetos. Los componentes que estructuran las actitudes, son el cognitivo (información, creencias), el afectivo (gusto-disgusto, valoración) y el conductual (tendencia a la acción).

La medición de actitudes se basa precisamente en la medición de sus manifestaciones, que son en este caso, reacciones valorativas ante opiniones, sentimientos o conductas. Ahora bien, ¿qué entendemos por medir cuando se trata de actitudes? Cuando hablamos de medición lo primero en lo que pensamos es en números y en cuantificación, o bien en diferencias entre sujetos u objetos, que pueden tener más o menos de una característica o propiedad.

Nagel (1974) en Morales (2006) señala que en la vida cotidiana emitimos juicios que equivalen a un acto de pre-medición, sin emplear números señalamos diferencias, grados, ausencias, en expresiones como *hace un día bueno, es una*

---

<sup>155</sup> Morales Vallejo, Pedro (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, p. 17.

<sup>156</sup> *Ibíd.*, p. 23.

*persona muy agradable o falta un libro*, identificamos, comparamos, delimitamos.<sup>157</sup>

Las escalas de actitudes pertenecen a los métodos que genéricamente podemos clasificar como de autoinforme: es decir, los sujetos aportan información sobre sí mismos. “Incluso la medición de actitudes puede convertirse en una actividad didáctica, en un método más de formación personal en la medida en que invita a la reflexión sobre las propias actitudes, motiva para el aprendizaje teórico del objeto de la actitud y facilita la participación de los individuos en tareas de educación”.<sup>158</sup>

Para la detección de las víctimas y agresores, además del test realice un sociograma, en el cual se contabilizarán los puntos dados a cada alumno elegido, diseñe dos matrices (como se muestra en seguida), una de víctimas y otra de agresores.

Víctimas/Agresores						
Elector	Elegido					
	1	2	3	4	5	6
1		1	2		3	
2				1	3	2
3		2	3	1		
4	1		3		2	
5		3		1	2	
Total	1	6	8	3	10	2

Supongamos que el alumno identificado con el número 1 (elector), escribió el nombre del alumno número 5 en primer lugar, respondiendo a la pregunta

<sup>157</sup> Katz (1960), Zimbardo y Ebessen (1969) y Nagel (1974) en Pedro Morales. *Medición de actitudes en psicología y educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos*: Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2006, pp. 24-26.

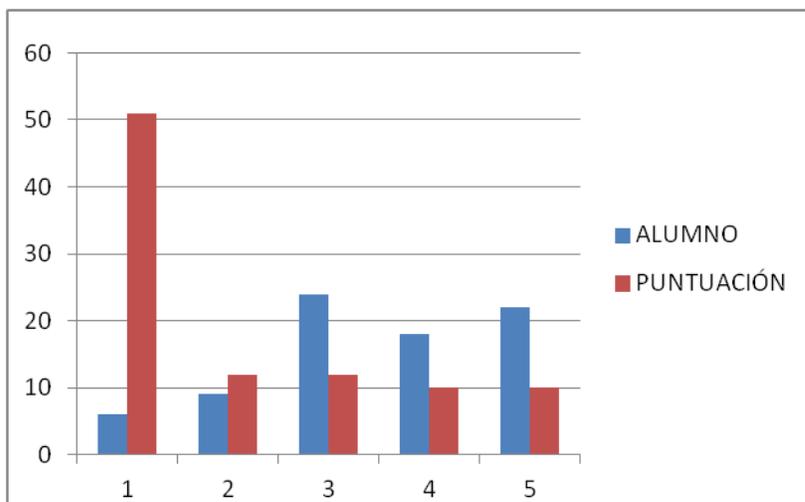
<sup>158</sup> Morales Vallejo, Pedro (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, p. 18.

¿quiénes suelen ser las víctimas?, en segunda posición el nombre del alumno 3 y en tercer lugar identificó al alumno 2; esto es, al alumno 5 le corresponden 3 puntos, al 3, 2 puntos y al 2, sólo 1 punto y así sucesivamente con todos los alumnos. El puntaje se asignó de acuerdo al orden de importancia y al final se hizo la sumatoria, en este caso el alumno 5 sería la principal víctima con 10 puntos, seguido del alumno 3, con 8 puntos y éste seguido del alumno 2, con 6 puntos. De igual forma lo hice tanto para víctimas como para agresores y sólo forme una terna para cada grupo.

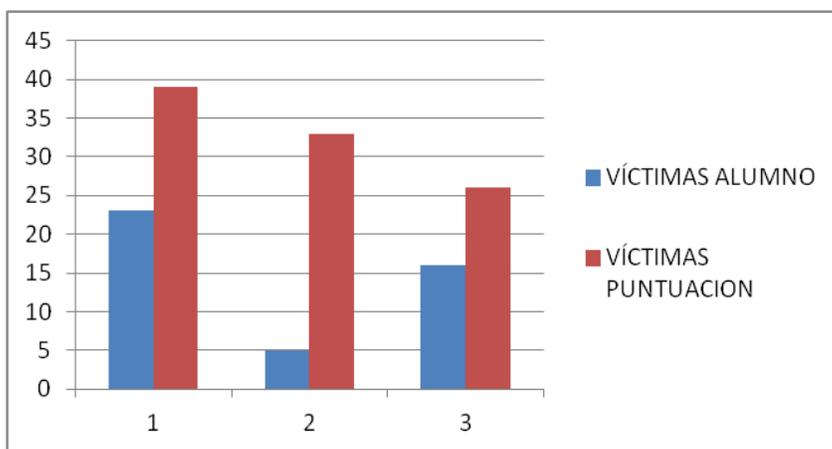
La siguiente tabla de puntuación es la que finalmente resultó de la sumatoria que arrojó el test de evaluación de agresividad entre escolares.

#### TABLAS DE PUNTUACIÓN

AGRESORES	
ALUMNO	PUNTUACIÓN
6	51
9	12
24	12
18	10
22	10



VÍCTIMAS	
ALUMNO	PUNTUACION
23	39
5	33
16	26



La observación participante es, según Taylor Bogdan, una técnica de investigación que requiere la intervención social del investigador y los informantes en el entorno de éstos. Los elementos que componen la observación participante se señalan a continuación:

- a) En caso de una comunidad o grupo,** observar con todos nuestro sentidos: lo que dicen los discursos, que consecuencias llevan las conductas y comportamientos, la ocupación del espacio, el hábitat o forma de convivir, las relaciones –agrupaciones, distribución, edad, sexo, conflictos- y los acontecimientos inesperados como visitas o catástrofes.

**b) En caso de usar informantes** se requiere que sean representativos en su grupo, éstos sirven de introductores al investigador en la comunidad, son las fuentes primarias del investigador y jamás revelar por completo los objetivos de la investigación para evitar que manipulen la realidad.

**c) El arte de preguntar.** Antes de preguntar es necesario saber escuchar “El mejor observador no es el que habla mucho, sino el que hace hablar a los demás”.

Es tan importante saber lo que hay que preguntar como lo que no. Una buena estrategia es esperar a que suceda algo y luego preguntar sobre ello. En el caso de estimular la comunicación con los informantes, inducirles a continuar cuando surge algo que nos interesa, pedir aclaraciones sobre sus comentarios, preguntar sobre el significado de lo observado, comprobar la veracidad de la información: lo que se nos dice con lo observado.

**d) El lenguaje.** Es preciso conocer el significado del lenguaje habitual del grupo o sociedad y en ocasiones servirse de él con el propósito de averiguar cualquier dato, pero teniendo cuidado de no imitarlo.

**e) Cuaderno de campo.** Es el instrumento de registro de datos, donde se anotarán todas las observaciones (notas de campo) de la forma más completa, precisa y detallada.

*¿Cuándo registrar?* Antes de la entrada en el escenario, usar esquemas o guiones y después de cada observación.

*¿Cómo registrar?* Escribir con precisión lo observado, usar técnicas para recordar palabras y acciones, por ejemplo diagramas, resúmenes, grabadoras, videos etc., identificar palabras clave.

*¿Qué registrar?* Se registran los hechos observables como descripciones de personas, actividades, conversaciones, estructura del escenario etc.

*Comentarios del observador.* Es decir, lo que los hechos producen en el observador: experiencia vivida, sentimientos, dudas. Y lo que el observador conceptualiza en la observación: reflexiones, hipótesis, líneas de actuación etc.

*Tratamiento de los datos.* No olvidar que la observación participante es un proceso continuo que se desarrolla a la vez que se recibe la información. Desarrollo de un método para compilar la información como listados o codificaciones. Seleccionar las conductas y situaciones relevantes, organizar el material según el interés temático o metodológico.

**f) Retirada del campo.** Es preciso dejar el campo cuando se ha alcanzado la saturación, es decir, cuando los datos empiezan a ser repetitivos y no generan conceptos ni teorías nuevas. En ocasiones suele ser un momento difícil para el investigador por los lazos de afecto desarrollados en este tipo de convivencia. Hay que expresar el agradecimiento a las personas que colaboraron, debemos dejar un buen recuerdo, por si hay que regresar posteriormente para verificar datos o complementar la información.<sup>159</sup>

#### Escribir sobre investigación cualitativa

La cuestión de cómo mostrar los hallazgos en la investigación cualitativa, me lleva a citar como Van Maanen (1988) distingue tres formas básicas de presentación de los estudios etnográficos, que se pueden transferir a otras formas de investigación cualitativa.

Los relatos realistas, los relatos confesionales y los relatos impresionistas son las tres formas de presentar parte de los hallazgos. Me centraré únicamente en **los relatos impresionistas** ya que éstos resultan ser los más idóneos en el presente trabajo. Los relatos impresionistas se escriben en forma de recuerdo dramático: los acontecimientos se vuelven a contar en líneas generales en el orden en el que se ha dicho que se produjeron y llevan con ellos todas las pequeñas cosas que se asocian con los acontecimientos

---

<sup>159</sup> Bogdan Taylor (2012). *Observación participante* [http://www.aniorte-nic.net/trabaj\\_observac\\_particip.htm](http://www.aniorte-nic.net/trabaj_observac_particip.htm)

recordados. La idea es llevar a los lectores a un mundo de relato que no le es familiar y permitirle en lo posible, ver, oír y sentir como el investigador de campo vio, oyó y sintió, estos relatos intentan colocar imaginariamente a los lectores en la situación de trabajo de campo. Como forma de presentación, se escogen a menudo los relatos impresionistas y los informes de estos relatos nunca se acaban del todo, sus significados se elaboran más en el contacto con el lector.<sup>160</sup>

### Acceso a la institución

Todo protocolo de acceso a la institución requiere de trámites, desde contar con apoyo financiero de grandes instituciones, en caso de ser una investigación de dimensiones grandiosas hasta pedir autorización previa al personal, al jefe o cabeza donde se desea trabajar. En este caso no fue la excepción; la escuela que elegí se encuentra en la delegación Álvaro Obregón. Me dirigí al subdirector del turno vespertino. Lo primero que le comente fue que, yo era pasante de la Licenciatura en Pedagogía y que estaba realizando mi trabajo de tesis, por tal motivo, solicitaba su autorización para que posteriormente pudiera acceder a la institución. Le platiqué brevemente sobre mis intenciones de llevar a cabo un taller para promover la sana convivencia entre los alumnos de segundo grado. En ese momento quedó pendiente el número de sesiones, así como los horarios y pedir autorización y apoyo a los docentes que desearan contribuir cediendo los 50 minutos de su clase para hacer el taller. Como número tentativo yo propuse seis sesiones, sin embargo, llegado el momento este número tendría que ajustarse a los tiempos y apoyo por parte de docentes, subdirector y alumnos.

En ese primer acercamiento con el subdirector, me dejó saber que era accesible cualquier grupo desde primero a tercero, ya que como era inicio de ciclo escolar aún no tenía completa su plantilla docente y el tiempo en que los alumnos estaban desocupados era bastante; a lo que yo le explique que era muy precipitado acudir en días posteriores para comenzar a trabajar con un grupo, que apenas estaba empezando con la tesis y que, como todo proceso llevaría su tiempo.

---

<sup>160</sup> Uwe, Flick., *Introducción a la investigación cualitativa*. Tr. Tomás del Amo. Madrid: Morata, 2007, p. 256.

Al investigar en instituciones, en general, en la regulación del acceso están implicados niveles diferentes, en primer lugar está el nivel de las personas responsables de autorizar la investigación, en segundo lugar encontramos el nivel de aquellos a los que se va a investigar, que invertirán su tiempo y buena voluntad. Ante esto el investigador hace su petición en términos formales, esta petición, sus implicaciones y la persona del investigador tienen que pasar por un examen oficial.<sup>161</sup>

## **5.2 Propuesta pedagógica de intervención para combatir el bullying dentro de un grupo de 2° grado de Secundaria**

### 1° Sesión.

Con el objetivo de conocer a los alumnos y propiciar un clima de confianza, realice una dinámica de presentación llamada *la telaraña*<sup>162</sup>. Se uso una madeja de estambre, la cual sirvió para formar la telaraña, ésta se fue formando con las esquinas que cada uno tomo sin soltar (ver Anexo 2).

Se explicó a los alumnos los conceptos de bullying y sus tipos, violencia y sus tipos, agresión, conflicto, respeto y empatía. Las consecuencias de vivir en un ambiente lleno de violencia. Y se definió el concepto de habilidades sociales.

La primera sesión finalizó con la aplicación del test de evaluación de agresividad entre escolares (ver Anexo 3).

---

<sup>161</sup> *Ibíd.*, p. 70.

<sup>162</sup> Pisano, Juan Carlos (1993). *Dinámicas de grupo para la comunicación*. Argentina: Bonum, p. 53. Se hicieron leves modificaciones a la dinámica.

## CARTAS DESCRIPTIVAS DEL TALLER

<p>Sesión 1</p> <p>Tema: Introducción al bullying</p>
---

Estrategia didáctica/dinámica	Objetivo	Material	Duración
Presentación ante el grupo	Acercamiento con los alumnos	No es necesario	5 min
Dinámica grupal de presentación llamada <i>la telaraña</i>	Generar un clima de confianza	Una madeja de estambre	10 min.
Explicar los siguientes conceptos: bullying y sus tipos, violencia y sus tipos, agresión, conflicto, respeto y empatía	A modo de introducción dar a conocer un panorama general sobre el problema de bullying	No es necesario	5 min.
Explicar las consecuencias de la conducta bullying en la salud afectiva, emocional y física, así como a nivel aprendizaje de los alumnos	A modo de introducción dar a conocer un panorama general sobre el problema de bullying	No es necesario	5 min.

Definir concepto de habilidades sociales y sus beneficios en la práctica escolar	A modo de introducción dar a conocer un panorama general sobre el problema de bullying	No es necesario	10 min.
Aplicación del test de evaluación de agresividad entre escolares	Identificar a las víctimas y agresores	Hojas con el test impreso	15 min.

## 2° Sesión.

Se leyó el texto de *derechos asertivos* (ver Anexo 4) para después llevar a cabo una estrategia didáctica llamada *salir del círculo*. Se formó un círculo en el que todos los participantes de pie entrelazaron fuertemente sus brazos unos con otros. Previamente se eligió a unas cuantas personas que quedaron fuera del círculo y alejadas del grupo. La consigna que se les dio, es que una a una serán introducidas dentro del círculo, teniendo unos minutos para escapar como sea. A las personas que conformaron el círculo se les explicó que tenían que evitar las fugas por todos los medios posibles, pero que llegado el caso en que una de las personas presas pida verbalmente que se le deje abandonar el círculo, éste se abrirá y podrá salir.

Posteriormente se procedió a la evaluación, buscando determinar cuál era el conflicto, cómo se han sentido los participantes, se analizaron los métodos empleados por cada parte tratando de buscar correspondencias en la sociedad y en la realidad cotidiana del aula.<sup>163</sup>

---

<sup>163</sup> SEDF (2010). *Escuelas Aprendiendo a Convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares –Bullying–*. México: SEDF, p. 93.

Sesión 2

Tema: Derechos asertivos

Estrategia didáctica/dinámica	Objetivo	Material	Duración
Los participantes dieron lectura en voz alta al texto de <i>Derechos asertivos</i> , posteriormente entre todos comentamos dicho texto	Conocer sus derechos y aplicarlos	Hojas con el texto impreso	20 min.
El ejercicio que se realizó se llama <i>salir del círculo</i> .  Entrelazando sus brazos unos con otros formando un círculo impidieron el paso del compañero que se encontraba dentro	Resolver conflictos por medio de la comunicación asertiva	No es necesario	30 min.

### 3° Sesión.

Se definieron los conceptos de negociación, mediación y arbitraje con el fin de que todos los alumnos los conozcan y los practiquen.

Para trabajar las técnicas de la negociación, arbitraje<sup>164</sup> y mediación<sup>165</sup>

Los alumnos trabajaron bajo la siguiente consigna:

- Elijan a dos compañeros con quienes nunca han trabajado y pídanles si desean hacer equipo para la actividad. Una vez formados los grupos de tres personas, un integrante de cada equipo sacará de una caja de cartón su problema a resolver, la caja contendrá problemas para aplicar la negociación, la mediación y el arbitraje; es decir, algunos equipos lo resolverán mediante la mediación, otros mediante la negociación y otros por arbitraje.

¿Cómo negociar los siguientes problemas?

- En la escuela se les deja hacer en equipo un video sobre drogadicción, pero en tu equipo hay una persona que no trabaja como todos ¿qué harían para que esa persona cooperará para realizar el video?
- El próximo viernes habrá una fiesta pero tu mamá no quiere darte permiso y tú tienes muchas ganas de ir ¿qué harían?
- En tu grupo de amigos hay una persona que siempre llega tarde a todos lados y la última vez por su culpa llegaron tarde a una obra de teatro, de la cual tuvieron que hacer un reporte para entregar en la escuela. La impuntualidad de esta persona ya molesta a todos. No quieren dejar de ser amigos pero ¿cómo negociar este problema?

Para la *mediación* los problemas a resolver serán:

- En tu salón hay una chica que está siendo acosada sexualmente por uno de tus compañeros, por alguna razón tú te enteras de esto. Ella no quiere hablar con nadie de su problema. Pero existe otra chica que sufrió lo

---

<sup>164</sup> Imberti, Julieta (2004). *Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas*. Argentina: Paidós, pp. 161-162.

<sup>165</sup> SEDF (2010). *Seminario de Reflexión Permanente "Escuelas Conviviendo" –Memorias-*. México: SEDF, p. 71-72.

mismo, afortunadamente para ella el acoso ya terminó porque pidió ayuda y ésta solicita a todo el grupo que si hay alguien más con el mismo problema, lo denuncie cuanto antes, ya que será de gran ayuda otro testimonio para que el culpable reciba su castigo. ¿Cómo mediador, tú qué harías para convencer a tu compañera para que denuncie?

- A tu grupo acaba de integrarse un nuevo alumno con discapacidad, es sordo-mudo, tú observas que lo han tratado mal en varias ocasiones y deseas que las agresiones hacia él paren, ¿cómo mediarías esta situación?

Para el arbitraje los problemas serán los siguientes:

- En la escuela les han dejado un trabajo en equipo, el equipo fue formado al azar y por lo tanto te tocó trabajar con dos personas que entre sí no se llevan bien, lo cual ha dificultado el trabajo pues cada vez que se reúnen todos, tus compañeros se insultan y se pelean. ¿Qué harían para trabajar en paz, sin sacar del equipo a ningún miembro?
- Hace un tiempo dos de tus amigos compraron entre ambos una lap top, poniendo cada uno exactamente la mitad del dinero, pero ahora están peleados porque uno de ellos cree que merece tener más tiempo la lap ya que sabe usarla más y se ha encargado de hacer los trabajos que en equipo les encargan en la escuela, mientras el otro sólo la ha usado para entrar a internet, jugar y ocasionalmente para hacer trabajos de la escuela. ¿Qué solución les propones?

Sesión 3

Tema: Resolución de conflictos

Estrategia didáctica/dinámica	Objetivo	Material	Duración
Explicó brevemente las técnicas de negociación, mediación y arbitraje	Invitar a los alumnos a que practiquen cotidianamente las técnicas para la resolución de conflictos	Cartulinas con los conceptos	10 min.
En equipos trabajaron dichas técnicas. Todos los miembros hallaron una solución a su problema	Introducir técnicas como alternativas para resolver pacíficamente los conflictos entre escolares	Lápices, plumas y una caja de cartón	40 min.

#### 4° Sesión.

Se llevó a cabo una dinámica llamada *acordeón de virtudes y defectos*.<sup>166</sup> (ver Anexo 5) .Todos los miembros del grupo sentados en círculo rotaron una hoja con su nombre para que cada uno fuera escribiendo una virtud o un defecto en ella, la rotación se hizo de derecha a izquierda, todos al mismo tiempo.

Sesión 4
Tema: Acordeón de virtudes y defectos

Estrategia didáctica/dinámica	Objetivo	Materiales	Duración
Dinámica grupal llamada <i>Acordeón de virtudes y defectos</i>	Intentar que los miembros del grupo se valoren entre sí, señalando los aspectos positivos de otros, así mismo, modificar los aspectos negativos ya que afectan la convivencia escolar	Hojas blancas tamaño oficio y plumas	50 min.

<sup>166</sup> Pisano, Juan Carlos (1993). *Dinámicas de grupo para la comunicación*. Argentina: Bonum, p. 129.

## 5° Sesión.

Explique los conceptos básicos que ha experimentado todo ser humano: miedo, alegría, tristeza, enojo y amor.

Posteriormente se realizó la lectura y actuación de un cuento titulado *Max y la casa mágica* (ver Anexo 6). A través de este cuento se busca que los alumnos violentos aprendieran a discriminar actitudes agresivas, mediante un proceso de reflexión.<sup>167</sup>

Finalizada la actuación todos escribieron en una hoja los sentimientos que lograron captar en los personajes, yo hice énfasis en que sólo por medio de la empatía y tolerancia se puede lograr una convivencia sana entre pares.

Sesión 5
Tema: Sentimientos básicos del ser humano

Estrategia didáctica/dinámica	Objetivo	Materiales	Duración
Explicación breve sobre los sentimientos básicos del ser humano	Que los alumnos conozcan los sentimientos básicos que han experimentado	Cartulina con los sentimientos básicos	15 min.
Leí en voz alta el cuento llamado <i>Max y la casa mágica</i> , al mismo tiempo que varios alumnos lo actuaban	Se pretende que los alumnos violentos aprendan a discriminar actitudes agresivas,	El cuento impreso	25 min.

<sup>167</sup> SEDF (2010). *Seminario de Reflexión Permanente "Escuelas Conviviendo" –Memorias–*. México: SEDF, pp.154-157.

	mediante un proceso de reflexión		
Todos los alumnos escribieron en una hoja los sentimientos que captaron en los personajes del cuento	Intentar reconocer los sentimientos propios y de los otros a través de la empatía	Hojas y plumas	10 min.

## 6° Sesión.

Esta sesión no estaba contemplada, resultó de los comentarios que le hice a la asesora del grupo sobre las acciones violentas observadas entre los compañeros del grupo.

### Sesión 6

Tema: Medida para combatir el bullying

Estrategia didáctica/dinámica	Objetivo	Material	Duración
Comunicar al grupo la sanción para las personas identificadas como agresores	Poner un alto a la violencia entre pares	No es necesario	50 min.

7°, 8° y 9° Sesión.

Se proyectó la película *Cadena de favores*, película estadounidense del año 2000, dirigida por Mimi Leder y protagonizada por Haley Joel Osment, Kevin Spacey y Helen Hunt (ver anexo 7) posteriormente todos escribieron en una hoja una reflexión y un reporte de la película usando algunos de los conceptos anteriormente revisados, tales como: bullying, conflicto, tolerancia y respeto. El objetivo fue que los alumnos reflexionaran sobre su actuar cotidiano con respecto a sus posturas de víctima, observador o agresor respecto del bullying.

Sesión 7,8 y 9  
 Tema: Película *Cadena de favores*

Estrategia didáctica/dinámica	Objetivo	Material	Duración
A modo de cine-club se proyectó la película <i>Cadena de favores</i> .  Posteriormente los alumnos escribieron una reflexión	Mediante la visualización de la violencia plasmada en una película, fue posible la reflexión de las graves consecuencias que puede desencadenar el problema de bullying	La película, el salón audiovisual, hojas y plumas	135 min.

## 10° Sesión.

En esta sesión los alumnos se reunieron en equipos de cinco personas para resolver entre todos la cuestión de tomar decisiones democráticamente. La dinámica empleada se titula *llegar a la isla*<sup>168</sup> (ver Anexo 7).

Sesión 10
Tema: Dinámica grupal <i>llegar a la isla</i>

Estrategia didáctica/dinámica	Objetivo	Material	Duración
En equipos de cinco personas trabajaron la dinámica llamada <i>llegar a la isla</i>	Confirmación de roles que juegan víctimas y agresores	Hojas con el ejercicio impreso	50 min.
	Aprender a tomar decisiones democráticamente		

<sup>168</sup> Pisano, Juan Carlos (2003). *Dinámicas de grupo para la comunicación*. Argentina: Bonum, p.142.

## Capítulo 6 Análisis e interpretación de resultados

Lo que respecta a este apartado son los hallazgos encontrados de la intervención pedagógica, ésta quedó formada por las 10 sesiones del taller, a lo largo de las cuales se encontraron datos que a continuación iré detallando.

Con base en los resultados obtenidos en la aplicación del test de evaluación de la agresividad entre escolares, fue posible identificar a 5 agresores y 3 víctimas, todos ellos del sexo masculino. El principal agresor, identificado así por sus compañeros obteniendo un puntaje de 51, resultó ser también el de mayor edad, teniendo hasta ese día 16 años, seguido por otros 2, que en puntaje resultaron empatados con 12, de 14 y 15 años respectivamente y en tercer lugar otro empate con 10 puntos, de alumnos de 14 y 15 años también. Y del lado opuesto, las víctimas, con puntajes de 39, 33 y 26 respectivamente y de menor edad que sus agresores, dos de ellos de 13 años y el otro de 14.

Cabe resaltar que el factor edad no forma parte de mis objetivos ni tampoco funge como parte primordial del análisis de la presente investigación, así como tampoco determinar el sexo de agresores y víctima.

Ahora bien, de los 21 hombres se hacen 3 grupos, el de las víctimas, el de los chicos que no son víctimas ni agresores, por tanto deduzco que son observadores y el grupo más numeroso que es el de los agresores, que a su vez se divide en 2 o 3 subgrupos, estos subgrupos se mezclan entre sí. Y sólo un alumno que forma parte del grupo de víctimas socializa con los agresores, el resto de los integrantes de todos los grupos no sale de su círculo social.

En el salón había 8 mujeres, de las cuales se hacen 2 grupos. Aunque a simple vista entre ellas no existe el bullying, éste se presenta de una manera muy sutil, a diferencia de lo que observé con los hombres, ellas no usan la violencia física, sino la psicológica, es decir, el bullying aparece en sus formas de rechazo y viboreo.

Las herramientas usadas con el fin de recolectar información, fueron: un test, un sociograma, un diario y la observación participante. El test tomado de Cerezo Fuensanta, consta de 3 partes o bloques con 15 preguntas en total. El primer bloque formado por preguntas que ponen en evidencia la simpatía y el desagrado entre compañeros y también preguntas que arrojaron datos sobre quienes son identificados como víctimas y agresores.

El segundo bloque, fue diseñado para descubrir 2 aspectos: a) El tipo de bullying más usado por los alumnos y b) El lugar donde suelen ocurrir con mayor frecuencia los incidentes de violencia. Resultando para esta pregunta en primer lugar, el salón, en segundo lugar los pasillo y en tercero el patio y para la pregunta anterior el sondeo arrojó en primer lugar los insultos y amenazas, en segundo el maltrato físico y en tercer lugar el rechazo y otras formas de violencia.

El tercer bloque marca tres aspectos: la frecuencia con la que ocurre el bullying, a qué nivel perciben los alumnos la gravedad que encierran estas situaciones y finalmente que tan seguros se sienten dentro de la escuela. Referido al aspecto de la frecuencia, la mayoría de los alumnos respondieron que *todos los días* suceden situaciones de violencia, seguido por la opción *rara vez* y una minoría contestó que sólo ocurrían *1 a 2 veces por semana*.

Para la pregunta *¿crees que dichas situaciones encierran gravedad?* poco menos del total de la población respondió *regular*, seguido por la opción *poco o nada*, quedando en tercer sitio la opción *bastante*, lo cual resultó muy paradójico, pues los alumnos viven diariamente la violencia manifestada en sus diversas facetas, pero muy pocos consideran que sea *bastante grave* esta forma de convivencia.

Otra paradoja resultó de la pregunta *¿te sientes seguro en la escuela?* ya que el primer sitio lo ocupó la respuesta *regular*, seguido por la de *poco o nada* y a la vez la de *bastante*, ahora bien me resultó paradójico porque *¿cómo se puede decir*

que es regularmente grave o poco grave o nada grave el bullying y al mismo tiempo afirmar que uno no se siente seguro o regularmente seguro dentro de la escuela?.

El diario exigió llevar un registro de todas las acciones observadas, recopilar y analizar las reacciones e impresiones en torno a lo que sucedió, mezclando mis reflexiones y las de los participantes. El llevar un diario constituye una de las características de la investigación-acción, así como el carácter de investigación colaborativa, es decir se realiza en grupo por las personas implicadas, realiza análisis críticos de la situaciones, crea comunidades autocriticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.<sup>169</sup>

A lo largo del taller encontré ciertas respuestas que llamaron mi atención, me resultó lamentable saber que los alumnos no son empáticos, pues ante situaciones descritas a detalle y nada alejadas de la realidad tuvieron que poner en práctica las técnicas para la resolución de conflictos, a pesar de que hubo buenas alternativas de soluciones, pienso que difícilmente las llegan a poner en práctica, por ejemplo, frente a la situación de tener un compañero sordomudo un equipo escribió: “hay que darle tarjetas para decirle cosas” o “podríamos aprender lenguaje de señas para entenderlo” “a una persona con discapacidad hay que aceptarla como es”.

En el caso de enterarse que una de sus compañeras está siendo acosada, otro equipo anotó: “hablaría con ella, la convencería para denunciar porque es un delito grave”.

Otro equipo propuso como solución al conflicto dado entre dos compañeros: que dejaran a un lado sus diferencias y que se pusieran a trabajar, “los problemas

---

<sup>169</sup> Latorre, Antonio. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2004, p. 25.

personales son distintos de la tareas escolares” “intenten no pelear durante el trabajo en equipo, luego si quieren arreglen sus cosas afuera”.

En la sesión 5 después de haber leído el cuento de Max y la casa mágica, una alumna apuntó: “me gustó, porque me dio el mensaje de que todos existimos, no nada más existe el inteligente, el guapo, el que tiene dinero...”

En la reflexión escrita por un alumno, después de ver la película Cadena de Favores, (sesión 9) seguramente hubo más que un mero acto de reflexión, implicó el verse a sí mismo y a sus alrededor, leer su realidad y verla reflejada en una película. “La película tiene un buen mensaje y también pienso que si llegáramos a hacer algo parecido como pagarle a un tercero, el mundo sería mejor, habría menos pobreza, menos delincuencia, menos ignorancia y más educación”.

Dado que las imágenes presentadas en programas de televisión y en películas influyen cada vez más en las realidades cotidianas, la cuestión de lo que estas imágenes nos pueden decir sobre la realidad social se ve cada vez más significativa. La visualización de una película contempla una descripción verídica de un fenómeno cuyo significado se puede revelar completamente por medio de un análisis detallado del contenido y los rasgos e impacto de las imágenes.<sup>170</sup>

Tras observar cómo se tratan los alumnos del grupo investigado y como era de esperarse encontré datos alarmantes, algunos ya mencionados, pero tal vez el que más me preocupó fue darme cuenta que las víctimas, quizá hartas de los malos tratos, invierten los roles de la historia que viven a diario, entonces casi sin percatarse ellos mismos de su situación, se convierten en agresores y siguiendo el mismo patrón que sus ofensores se aprovechan, lastiman a quienes son más débiles que ellos, es como si el aula se convirtiera en la selva, donde la ley del más fuerte es la que impera.

---

<sup>170</sup> Uwe, Flick (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Tr. Tomás del Amo. Madrid: Morata, pp. 169-170.

Este aspecto bien lo define Valadez, sobre los alumnos que viven los tres roles: observador, víctima y agresor pero no en etapas sucesivas, sino de una manera dinámica, es decir los adolescentes mantienen una movilidad constante en los tres años de secundaria y cuyos detonadores implican un gran abanico de posibilidades.

He sido reiterativa al decir que el bullying no es juego de adolescentes, ni una conducta típica de la edad y que tampoco se acaba de un día para otro, los esfuerzos realizados por parte mía, incluso de la asesora del grupo y del subdirector son nada en comparación con lo que se requiere para iniciar un cambio positivo en la manera de socializar entre pares.

Tal parece que ni el carácter de los padres hace que los alumnos violentos puedan cambiar para dejar de intimidar a otros, pues poniendo de cara a cara a padres e hijos y exponiendo los problemas a solucionar, parecía ser una alternativa y esperanza para el cambio, sin embargo no resultó así, “yo ya hable con los papás, les dije cómo se comportan sus hijos, los enfrente pero ni así” según me comentó la asesora.

Por su parte el subdirector decidió hacer desde hace un tiempo, la conformación de nuevos grupos al finalizar cada ciclo escolar, todo con la finalidad de que los alumnos “problema” tarden en acoplarse a sus nuevos compañeros y así aplazar los problemas venideros. Ahora bien, hay que recordar que muchos de esos alumnos llamados “problema” son indisciplinados, pero la indisciplina no es bullying, aunque pueden ambas ir de la mano en algunos casos.

Hasta ahora he mencionado la ardua labor que como sociedad tenemos cada uno en su rol, ya sea de padre o madre de familia, orientador, trabajador social, y todo aquel que sea consciente del problema de la violencia entre pares. Pero qué pasa con los protagonistas del problema, está muy claro que ellos deben cambiar su actitud, pero ¿qué hacer cuando se resisten al cambio? ¿debemos esperar a que pase el trago amargo? y rogar porque al transcurrir los meses ya nadie se

acuerde de los incidentes desagradables y si hay más suerte para el caso de las víctimas, dejar de ser buleados y comenzar desde cero.

Ojalá fuera así, pero no es tan sencillo como esperar un golpe de suerte, lamentablemente las víctimas suelen seguir siéndolo en cada grupo, escuela o institución a la que pertenezcan, es algo complejo de explicar, pero tiene que ver con el autoestima, podría decirse que si el amor a uno mismo existiera en todos o en la mayoría no habría necesidad de educar para la paz, ya que seríamos capaces de concebir la idea de amor en toda la extensión de la palabra, llevando a la práctica todo lo que éste implica para sí y los que nos rodean.

El acercamiento interpretativo hasta ahora hecho es sólo una pieza que forma parte del complejo devenir violento en las escuelas, es lamentable todo el sufrimiento de las personas involucradas, ese sufrir que se lleva a cuestras y en silencio y que si por algún motivo llegase a mencionarse algo sobre dicho problema, de inmediato querer cambiar el tema de conversación, fingir que todo está bien o simplemente dejar que el dolor pase y se acabe algún día. Esta incomodidad la vi reflejada en algunos de los chicos con los que trabaje, pues el negarse a aceptar ayuda o pedirla creo que es típico. Incluso un alumno externó su inconformidad al escribir un comentario donde señalaba que no le gustó que yo les preguntara (de manera escrita en el test) quiénes eran las víctima y quiénes los agresores y al termino de recabar información, este chico resultó ser una de las víctimas, aunque no el principal ni los otros dos que forman la tercia de alumnos intimidados.

A continuación expongo criterios que sirvieron de parámetros para dar otro enfoque a las conclusiones. Como punto fundamental se señala ¿cómo respondió mi trabajo a mi pregunta de investigación?

Concibiendo que la educación se da en casa y la escuela la perfecciona, es posible aterrizar el modelo de hombre partiendo de la educación, como sigue: sólo a través de una educación que inspire la exploración y el respeto por todo cuanto nos rodea, fije en la conciencia de cada uno la templanza para hacer frente a las

adversidades y fortaleza para sobrellevarlas, hombres que no tengan más armas que su razón y amor por sí, por ende para los demás; será posible iniciar el cambio en la manera de convivir alumno-alumno.

Aludiendo al contexto cotidiano del grupo estudiado, se pudo constatar que la vigilancia a los alumnos no era constante, más bien es ó era hasta ese momento, eventual. Así la situación, el personal a cargo del alumnado en los cambios de clase y ratos libres caen en lo que Méndez y Corona llaman *negligencia*<sup>171</sup> y la definen como la omisión en el cumplimiento de las obligaciones y responsabilidades de parte de los adultos responsables del alumno que afecten o vulneren la integridad del menor. Las conductas que configuran la negligencia son: el omitir la vigilancia de los alumnos durante su estancia en la escuela, el prolongar los períodos de receso sin vigilancia, el observar agresiones entre los educandos sin intervenir, ignorar quejas y peticiones de los menores, o bien de los padres, así como el omitir información pertinente de los hechos ocurridos en el plantel en el transcurso de algún proceso de investigación

Claro que en este proceso de cambio existen obstáculos y fue notable la sobrecarga de trabajo que tenía la asesora del grupo y el subdirector, autoridad máxima hasta ese momento. Lo cual dificultó por ejemplo en el caso de la asesora que estuviera pendiente sobre los acontecimientos en tiempo oportuno y no después de ocurridos, cuando ya se habían enfriado.

En referencia a lo anterior Antonio Latorre señala algunas dificultades vinculadas al proceso de la institucionalización, entre las que se pueden señalar:

- La resistencia al cambio de los centros educativos
- La falta de tiempo para dedicarse a las tareas de investigación e innovación
- La dificultad de comunicación interpersonal
- La carencia de medios de infraestructura y de apoyo técnico al proceso

---

<sup>171</sup> Silva Méndez, Jorge Luis y Adriana Corona (2001-2007). "Violencia en las escuelas del Distrito Federal. La experiencia de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil, 2001-2007" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre 2010, vol. 15, núm. 46, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, p. 745.

- El ejercicio arbitrario de poder<sup>172</sup>

Como proceso de cambio, la investigación-acción pretende construir y formular alternativas de acción. La comprensión de la realidad educativa se orienta a mejorar las prácticas. No se limita a mejorar un conocimiento y juicio práctico, sino que va más allá de sus posibilidades crítico-interpretativas: la investigación está comprometida en la transformación de las prácticas colectivas, implica transformación de la conciencia de los participantes por ende en las prácticas sociales.<sup>173</sup>

Un punto afirmativo y con el objetivo de reducir el problema de bullying; el subdirector toma como medida de postergación a los problemas, el desintegrar todos los grupos, desde primero hasta tercero, al finalizar cada ciclo escolar, para unificar nuevos al inicio de otro año. Según sus palabras esto hace que los alumnos tomen más tiempo en acostumbrarse a su nuevo grupo. Con certeza no puedo definir si esta medida es preventiva o correctiva, o ninguna de las dos, por eso prefiero llamarle medida de postergación a los problemas y refleja la preocupación por querer terminar o por lo menos reducir la violencia entre pares.

Al revisar el comportamiento de los adolescentes, se deja entrever que la mayoría de ellos, aunque pudieran tener bien claros los lineamientos sobre cómo ser buenos chicos; los frágiles cimientos construidos en casa se quebrantan ante el hábitat hostil de la escuela. Aunque no se puede responder con seguridad en cuántos hogares las familias no son capaces de practicar reglas claras y consistentes de educación ni cómo se relacionan entre sí, debido a que no hubo un sondeo de este criterio. Y de manera contraria tampoco se puede afirmar cuántas familias tienen comunicación entre sus miembros, así como lazos de afecto y de respeto.

---

<sup>172</sup> Latorre, Antonio (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, pp. 29-30.

<sup>173</sup> *Ibidem.*, pp. 30-31.

Al respecto Isabel Fernández<sup>174</sup> apunta que en gran medida los roles tradicionales que frecuentemente son cuestionados por la ausencia de uno de los progenitores, los malos tratos en el seno familiar, las agresiones físicas y verbales entre miembros de una familia, educación muy restrictiva, falta de afecto entre los cónyuges y la falta de negociación y diálogo son maneras de moldear adolescentes violentos.

Los resultados no contemplados hallados en la intervención fueron: el lugar donde suelen ocurrir la mayoría de los eventos violentos, la frecuencia con que ocurren éstos, el tipo de bullying más usado por los adolescentes, y la percepción de éstos bajo la concepción de su propia seguridad.

Otro hallazgo por demás sorprendente, fue la espontaneidad con la que un chico considerado como víctima convive sin problema aparente con los agresores, pero ¿por qué podría ser esto? Intentando buscar una respuesta, lo primero que me viene a la mente es que según la clasificación de Stephenson y Smith<sup>175</sup> existe lo que ellos denominan: la víctima provocativa, la cual participa activamente en las situaciones de agresiones, es más activa, asertiva y con mejor autoestima, físicamente más fuerte y con facilidad para la provocación, suele protestar con frecuencia a sus profesores, aún siendo el elemento provocador de la agresión.

Consideración aparte necesitan las limitaciones pre-establecidas para esta tesis: principalmente fueron 2, la primera de ellas; el acceso a docentes y la segunda, el acceso a los grupos de 3º, ambas actividades contempladas en el seguimiento, que desafortunadamente no se pudo realizar debido al ingreso del Director a la secundaria y cuya ausencia en la etapa de la intervención pedagógica si fue posible hacer. Para los docentes estaba planeado un cuestionario de 13 preguntas (ver Anexo 8) diseñado para sondear su posición ante el bullying, cómo y cuándo usan las normas para disciplinar a los alumnos, saber si existe un reglamento interno de conducta tanto para el personal académico como para el alumnado, si

---

<sup>174</sup> Fernández, Isabel (2003). *Escuela sin violencia*. México: Alfa Omega, pp. 39-41.

<sup>175</sup> Stephenson y Smith (1989). "Tipos de hechos violentos", en Isabel Fernández. *Escuela sin violencia*, México: Alfa Omega, p. 59.

los profesores hacen participes a sus alumnos en la elaboración de reglas, qué hacen los profesores cuando observan agresiones entre alumnos, si supervisan los períodos de receso, si sancionan a sus alumnos por cortes de cabello, peinados no adecuados o por portar prendas que no formen parte del uniforme, entre otras.

El campo laboral es un área donde bien podrían hacerse transferibles los hallazgos, ya que ambos escenarios guardan gran similitud. El hostigamiento o acoso laboral (también conocido como *mobbing*) es un comportamiento (proceso) negativo entre superiores e inferiores jerárquicos de una organización laboral, a causa del cual el/la afectado/a es sometido a ataques sistemáticos durante mucho tiempo y de manera continuada (de modo directo o indirecto) por parte de una o más personas.

Alude a la violencia psíquica y, con regularidad, el objetivo es anular totalmente a su víctima para conseguir a mediano o largo plazo que abandone el trabajo (empresa u organización en general), recortando para ello su capacidad de comunicación y de interacción con los compañeros, rebajando tanto sus responsabilidades como su participación en la vida laboral y social de la organización. Dicho término no debe confundirse con el *bullying* (más amplio que el *mobbing*), el cual incluye un rango de conductas que van desde las bromas y la marginación hasta el abuso sexual y la agresión física.

Pese a que se trata de un problema antiguo, no fue descrito ni sistemáticamente investigado hasta comienzos de los años ochenta. Es probable que haya sido abordado por primera vez por C. M. Brodsky en 1976, pero no fue tratado como objeto científico hasta 1984, cuando se publicó el informe del National Board of Occupational Safety and Health de Estocolmo.<sup>176</sup>

En México, este tipo de fenómenos no ha sido estudiado sistemáticamente; así pues, no hay cifras ni referencias oficiales sobre la extensión, el grado, el carácter

---

<sup>176</sup> Moreno-Jiménez (2008). "El hostigamiento laboral como forma de discriminación: un estudio cualitativo de percepción en *Revista Mexicana de Sociología*, abr/jun 2008, vol. 70, núm. 2

y las tipologías particulares que asume el hostigamiento laboral. Frente a dicho fenómeno, se pueden tomar diferentes medidas, aunque todavía no se dispone de estudios que permitan evaluar los resultados de las mismas para erradicar el acoso en el trabajo. A nivel nacional, el problema todavía no ha sido adecuadamente estudiado y no se dispone de líneas de acción integrales para resolver el problema. Incluso aún no es considerado un problema de salud pública o sindical. A nivel internacional, por el contrario, se han dado varias estrategias para tratar el acoso laboral.

### *Estrategias Terapéuticas*

1. Psicológicas. Auxilian a la víctima a recuperar su autoestima y a romper el proceso de indefensión aprendida ocasionado por el *mobbing*
2. Médicas. Tratan a las víctimas del acoso laboral como pacientes con *stress* postraumático.
3. Jurídicas. Según la Suprema Corte de Justicia de la Nación Argentina. Desarrollan legislación sobre la materia, y presionan al sistema de administración de justicia para que construya jurisprudencia al respecto.
4. Sindicales. Intervenciones que buscan colaborar con la víctima en el difícil proceso de recolección de pruebas, apoyo en acciones jurídicas; denuncias en las comisiones de trabajo de las empresas; incorporación del *mobbing* como riesgo laboral, y otros.
5. Empresariales. Causadas generalmente por disminución de la productividad, o por juicios jurídicos, o intervenciones sindicales. Tales estrategias se apoyan en la elaboración de códigos de conducta, establecimiento de canales de denuncias, y otros

Originalmente, el término *mobbing* fue acuñado en 1963 por Konrad Lorenz para describir la conducta que muestran ciertos animales agrupados en manadas cuando se introduce un animal nuevo. Posteriormente, Peter Paul Heinemann comenzó a usarlo a partir de 1972 para describir la conducta hostil de ciertos niños

respecto de otros en las escuelas. No obstante (como ya se advirtió) Heinz Leymann fue el primero en dar a esta idea del acoso una especificidad laboral. A partir de su obra, se inicia toda una línea de investigación sobre el tema en Medicina, Psicología laboral, Administración de recursos humanos, y otras.<sup>177</sup>

Ahora bien los siguientes paradigmas de investigación: etnografía e investigación-acción podrían considerarse para trabajar la problemática de bullying, debido a que entre éstas hay gran concordancia. Comenzaré diciendo que como técnica de campo, la observación participante es considerada por muchos sinónimo de etnografía. Tal como era concebida por Malinowski constituía casi la única herramienta de campo, ya que el objeto principal de la persona que investiga es familiarizarse con los significados culturales, los valores, las costumbres y la estructura social del grupo con el que convive, intentando averiguar la racionalidad específica de sus actos.<sup>178</sup>

Como señalan S.J. Taylor y R. Bogdan, los estudios etnográficos tienen un carácter abierto y flexivo, ya que en el diseño metodológico de las investigaciones de campo no se pueden prever a priori las circunstancias y las situaciones concretas en las que se deberá desarrollar el acercamiento del investigador a los escenarios sociales que deben ser objeto de su observación.<sup>179</sup>

Indudablemente la experiencia etnográfica en general y en particular la vinculada a la observación participante, presuponen el establecimiento de vínculos personales y emocionales entre observadores y observados. No se puede pretender evitar, el establecimiento de una relación de empatía entre el investigador de campo y aquellos seres humanos que forman parte de la situación etnográfica, que se quiere describir, en primer lugar, para analizarla e interpretarla después.

---

<sup>177</sup> Fondevila, Gustavo (2008). "El hostigamiento laboral como forma de discriminación: un estudio cualitativo de percepción", en *Revista Mexicana de Sociología*, abr/jun 2008, vol. 70, núm. 2.

<sup>178</sup> Pujadas Muñoz, Joan J. (coord.). *Etnografía*. Brasil: UOC, 2005, pp. 72-73.

<sup>179</sup> Taylor y Bogdan. En Joan Pujadas. *Etnografía*. Brasil: UOC, p. 73.

La observación participante busca principalmente la comprensión por parte del investigador de todo el conjunto de elementos culturales que constituyen el escenario en que los actores sociales actúan, el sentido que dan a sus acciones, sus metas y anhelos personales y de grupo. Llegar a este nivel de comprensión requiere empatía y proximidad, lo que presupone participar de las situaciones sociales, implicarse, convivir.<sup>180</sup>

Tal cual se describe en el párrafo anterior, yo en el rol de investigadora y mi actuar asemejándose al proceso de investigación etnográfica, participe de las situaciones sociales, conviví con los participantes e incluso llegue a comprender el por qué de sus acciones agresivas con sus pares, configure la hipótesis de que los agresores usan la violencia como mecanismo de defensa, “yo te lastimo antes que tú me lastimes a mí”. Con la reserva a equivocarme, dejo abierta la posibilidad de confrontar los datos etnográficos y los planteamientos teóricos con los prejuicios o ideas que el etnógrafo (en este caso yo) pueda tener de un problema.

Es indudable que el tipo de terreno y el tema de la investigación elegido condicionan drásticamente la manera como hemos de situarnos, los pasos que tenemos que hacer y cómo debemos realizar nuestra entrada en la comunidad, institución, grupo o región elegido como unidad de observación.

Aún mayores son los problemas que se le plantean al etnográfico cuando su objeto de estudio es una institución cerrada, tal como los estudios sobre poblaciones presidiarias, hospitales, psiquiátricos, en las que un sistema rígido de normas institucionales hace casi imposible al etnógrafo la observación, y aún menos , la participación. A lo máximo que puede llegar en estos casos es a “camuflarse” de asistencia social, educador, personal médico o directivo. Hago un paréntesis en esta parte para indicar que en un principio yo me sentía así, “camuflada” además de ignorada, las primeras sesiones fueron desastrosas, me sentí inmersa en un ambiente carente de orden y respeto.

---

<sup>180</sup> Pujadas Muñoz, Joan (coord.) (2005) *Etnografía*. Brasil: UOC, p. 76-77.

Pero es evidente que haciendo este papel, el etnógrafo no consigue lo que es más importante de la observación participante, que es ganarse la complicidad y el compañerismo de los observados. En las instituciones cerradas se deben adoptar otras técnicas de campo: la entrevista focalizada o bien el análisis de redes sociales, (como el sociograma que elabore para poder identificar los lazos de amistad/complicidad entre compañeros).<sup>181</sup>

La etnografía constituye al mismo tiempo, un dispositivo de acceso al conocimiento de los valores y prácticas sociales de la gente y también una experiencia personal en la que los propios valores, prácticas y hábitos del investigador se confrontan y entrecruzan con las costumbres de la población, objeto de conocimiento, la cual pretendemos analizar, pero del que simultáneamente formamos parte.<sup>182</sup>

Por lo que así resultó, dicha problemática también se puede explicar a través de otras teorías, por ejemplo, *el fratricidio*, que según Fernando Martínez:

[...] hay una parte en la naturaleza del ser humano que es partidaria de la eliminación del hermano [...] la llegada del hermano para el niño representa una amenaza, pues éste cree perder el amor de que es objeto por parte de los padres y teme que éste le sea otorgado al que recién llega a costa de perderlo para él. De ahí su reacción de rechazar y hasta de querer eliminar al hermano.

En éste conflicto, tendrán que ser los padres los que actuando adecuadamente, se encarguen de hacerle sentir al hijo que no debe de temer esa consecuencia, ya que existe suficiente amor por parte de ellos para ambos hijos. Sólo de ésta manera el hijo aceptará la presencia del hermano, pero no sin antes convenir, que él está dispuesto a ceder parte del amor de los padres que le corresponde siempre y cuando el otro, esté dispuesto a hacer lo mismo por él [...]<sup>183</sup>

---

<sup>181</sup> Ibídem., p. 79.

<sup>182</sup> Loc.cit.

<sup>183</sup> Martínez Fernando (2007). "Trabajo presentado en la XLVII Congreso Nacional de la Asociación Psicoanalítica Mexicana A.C., (APM) con el tema Psicoanálisis en la actualidad y su aplicación a las disciplinas afines. Del 01 al 03 de Noviembre del 2007, en Tuxtla Gutiérrez Chiapas por Miguel Escobar Guerrero

Sin embargo, el sentimiento de eliminar al hermano ni aún así llega a calmarse por completo, pues el argumento otorgado por los padres y lo convenido con el hermano son garantías muy endeble que deben refrendarse constantemente y, cuando esto no sucede de esa manera, se vuelve a reactivar ese sentimiento de eliminación hacia el hermano. Estos fenómenos muy primitivos, persisten en las personas como parte de su desarrollo emocional, después se proyectan o se depositan en acontecimientos que por algún parecido se asemejan a aquellos que les dieron su origen, reactivándose todo el contenido emocional de antaño.<sup>184</sup>

En este caso, al hablar de la eliminación del hermano, no hago referencia al hermano de sangre, pues según, lo dicho anteriormente, en el inconsciente de cada uno se reactiva o despierta ese deseo de eliminar a nuestro semejante, es decir, a la eliminación del “hermano” aunque no consanguíneo, pero por la convivencia y su ubicación jerárquica, así se les considera, o al menos así tome en consideración esta semejanza. Por supuesto que las causas de desear la eliminación del hermano cambia en uno y otro caso, es decir, en la escuela, la eliminación es motivada por el deseo de conseguir mayor popularidad entre los compañeros, conseguir la mirada de los chicos (en caso de las niñas y viceversa), competir por ser el más fuerte o el más gracioso etc.

Ahora tomaré prestado el concepto de *indefensión aprendida* para explicar desde un punto de vista externo, es decir como investigador, que hace observación participante pero no toma el rol de ninguno de los actores principales, con ello ilustró la posible causa de no poner un alto (en caso de las víctimas) a las agresiones.

Según los principios del condicionamiento, el aprendizaje ocurre por la asociación que se establece entre una conducta y sus resultados: si éstos son

---

<sup>184</sup> Escobar Guerrero, Miguel. Trabajo presentado en la XLVII Congreso Nacional de la Asociación Psicoanalítica Mexicana A.C., (APM) con el tema *Psicoanálisis en la actualidad y su aplicación a las disciplinas afines*. Del 01 al 03 de Noviembre del 2007, en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

positivos, el sujeto aprende que para volver a obtenerlos tiene que repetir la acción, ha aprendido la relación de causa y efecto entre dos variables.<sup>185</sup>

Seligman (1975) parte de la idea, de que tanto el hombre como el animal pueden aprender que existe independencia, o que no hay relación, entre su conducta y los resultados que se siguen de ella. Para desmostarlo y construir su teoría de la *indefensión aprendida*, investigó intensamente con perros, y halló que si uno de estos animales ha experimentado reiteradamente la desagradable vivencia de recibir un shock eléctrico, dentro de un compartimento, y han sido inútiles sus intentos de escapar del castigo, aprende que no hay relación de causa y efecto entre su acción (intentar escapar) y la sacudida eléctrica, puesto que ha experimentado que sus intentos de escapar no han cambiado la situación.

Una vez que el perro ha llegado a este convencimiento si se le coloca de nuevo en el mismo compartimento, ya ni siquiera intenta huir al recibir el shock eléctrico: ha aprendido que su acción es inútil y ya no actúa. Su motivación ha desaparecido porque no tiene fe en su acción. Ha aprendido a sentirse indefenso y ya no tiene motivación para alcanzar algo que por anticipado sabe que no va a conseguir, ese es el razonamiento que frecuentemente guía nuestra conducta.

Muchas veces decimos “no puedo” tras haber intentado insuficientemente, e incluso sin haber intentado, y así no llegamos a descubrir el verdadero alcance de nuestras posibilidades e incurrimos en la indefensión aprendida. He de subrayar la palabra “aprendida” para hacer constar que esa incapacidad o indefensión es real sólo porque se ha aprendido, no porque esté biológicamente determinada y por tanto también se puede “desaprender”.<sup>186</sup>

Seligman (1975) explica que ante un incidente traumático se reacciona con excitación emocional, se experimenta el miedo. Si el estado continúa y el individuo percibe que puede controlar la situación, el miedo va desapareciendo. Si

---

<sup>185</sup> Burón Orejas, Javier. *Recursos e instrumentos psicopedagógicos. Motivación y aprendizaje*. Madrid: Mensajero, p. 70.

<sup>186</sup> Seligman (1975). En Javier Burón Orejas. *Recursos e instrumentos psicopedagógicos. Motivación y aprendizaje*. Madrid: Mensajero, pp.71-72

observa, por el contrario, que no puede hacer nada, el miedo disminuye pero es reemplazado por un estado de desánimo y depresión, cesa la lucha y aparece la desesperanza y la indefensión.

Mientras existe la duda persiste alguna razón para luchar, pero cuando no existe ninguna esperanza ¿qué razón hay para intentar? Al estado de desesperanza sigue la depresión. Según Seligman, la depresión es el estado de ánimo que se deriva de la comprobación subjetiva de que una situación traumática es incontrolable.<sup>187</sup>

Como cura y prevención de este estado de indefensión Seligman propone un remedio lógico: si el problema central en la indefensión es la ausencia de expectativas de éxito y la predisposición negativa de que la acción no sirve para cambiar una situación, la cura consistirá en cambiar esas expectativas haciendo que el sujeto responda y compruebe que su respuesta es realmente eficaz.

Se puede decir que al alumno indefenso se le podría ayudar poniéndole unos objetivos alcanzables para hacerle ver que el esfuerzo si le sirve para algo, e ir elevando esos objetivos progresivamente (garantizando siempre un levado índice de probabilidad de éxito) como se diseña en la enseñanza programada.<sup>188</sup>

Podría continuar citando ejemplos de las investigaciones sobre la indefensión, pero me llevaría a redundar en las mismas conclusiones que ya hicieron otros autores. En este punto me detengo para explicar cuáles son los límites de la teoría utilizada en todo el trabajo, ¿hasta dónde me sirvió la teoría? Ciertamente no hay una respuesta buena o mala para tal pregunta, sólo una respuesta subjetiva, que a ciencia cierta no sé bien cómo responder ya que la teoría referente a este tema es interminable, así como el tema es inacabado.

Un aspecto de la teoría que pude haber considerado, son precisamente las expectativas, de las cuales hablo arriba, llamada teoría del efecto Pigmalión, la

---

<sup>187</sup> Seligman. Op.cit.sup., pp.75-76

<sup>188</sup> Loc.cit.

cual menciona que son tan poderosas positiva o negativamente las expectativas que vacían en nosotros maestros o padres de familia. Y una entrevista estructurada pudo servir para investigar que tan importantes son las expectativas que los profesores tienen hacia los alumnos identificados agresores y víctimas y así confirmar o contrastar lo que Seligman señala según sus estudios.

Cuando di por terminada la fase del taller y bueno en general todo el proceso de intervención, me surgió la duda de si fueron idóneos los instrumentos que use para recoger información, y pensé que tal vez pude haber utilizado otros, por ejemplo, las entrevistas, un guión de entrevista diseñado especialmente para víctimas y agresores, con el fin de indagar el porqué de sus acciones, hábitos familiares, su sentir al respecto del tema etc.

Si la educación es una actividad intencional, la pedagogía debe preocuparse por regularla, dirigirla o conducirla; pero como al mismo tiempo, se ofrece como un hecho real, tendrá que describirla, explicarla y comprenderla. La pedagogía puede considerarse desde diversos puntos de vista, para algunos es el planteo y la solución científica de los problemas educativos, para otros, el conjunto de reglas o de normas que rigen, o deben regir, la actividad educativa.

Las implicaciones de esta investigación con referencia al conocimiento pedagógico, están situadas desde la definición etimológica de pedagogía, del griego *paidós*=niño, y *agogía*= conducción, que quiere decir conducción del niño. En sus orígenes el pedagogo fue el esclavo que cuidaba de los niños y los acompañaba a la escuela. Mucho más tarde, en los siglos XVII Y XVIII todavía se empleaba ese nombre para los preceptores de los hijos de familias acomodadas. El tiempo sin embargo modificó el sentido primitivo, pedagogía no designa ya el acto de conducción, sino, en forma mucho más amplia, el estudio y la regulación del proceso de la educación.<sup>189</sup>

Referente a la posibilidad y límites de la educación ¿la educación lo puede todo? por su intermedio ¿puede hacerse del individuo lo que de él se desee? O por el

---

<sup>189</sup> Nassif, Ricardo. *Pedagogía general*. Buenos Aires: Kapelusz, pp. 36-37.

contrario ¿la educación no puede nada? Es necesario indicar aquí que el problema de la posibilidad educativa no puede resolverse si no es con una clara conciencia de los límites del poder educativo. La solución depende de muchos factores, especialmente del progreso científico que se haya alcanzado en el momento en que se propone la solución, tanto como de los ideales de vida y las concepciones filosóficas.<sup>190</sup>

Volviendo a su definición etimológica, es de ahí que toma gran importancia la acción pedagógica, es decir, la conducción del estudiante en el más extenso sentido de la palabra, una conducción que abarque los primeros años escolares hasta el término de una carrera profesional, conducción que se distinga no sólo por hacerlos buenos alumnos sino buenos individuos, con alto grado de ética.

Los resultados del trabajo apoyan directamente al estudio de las relaciones sociales alumno-alumno, pretendo con ello contribuir a la comprensión del contexto social (escuela) donde se desarrollan las primeras vivencias de valioso significado para ellos. Al mismo tiempo intento comprender ¿el porqué de los actos violentos?, los resultados sirven a los docentes, incluso a padres de familia y responsables de cuidado y crianza, pues contempla el quehacer docente y responsabilidad de padres, haciendo hincapié en la comunicación y la humanización, que muchos están lejos de alcanzar y quizá nunca alcancen, pero con una educación óptima que comience desde la infancia y se fortalezca en la adultez, será más sencillo hacer redes de apoyo mutuo para combatir el bullying.

Y sólo en la práctica serán efectivos los avances de las diversas investigaciones realizadas, respecto de dicho tema, no basta con decir que posteriormente se incluirán estos conocimientos en los planes de estudio de la carrera de Pedagogía y que modificarán el perfil profesional de los futuros pedagogos, siendo más relevante incluir en el quehacer educativo lo vertido en el presente trabajo, más que en el perfil profesional, ya que ser un profesionista no significa ser profesional.

---

<sup>190</sup> *Ibíd.*, pp. 136-137

La inclusión de dichos avances por supuesto será paulatinamente, hay que recordar que todo proceso lleva su tiempo y esfuerzo. Como punto de partida para cambiar positivamente el actuar docente, los avances bien podrían ampliarse, compartirse y hasta contagiarse a otras profesiones, tales como: el Psicólogo, el Sociólogo, el Trabajador Social y el Terapeuta.

Las condiciones que teóricamente se exigen al educador podrían abarcar una lista tan larga de numerosas páginas. Por ahora me limitaré a enumerar las fundamentales:

*a) Inclinación hacia el ser juvenil:* Se expresa a través de la simpatía o de lo que se ha llamado “amor pedagógico”. No se trata de una simpatía exterior sino de una profunda inclinación hacia la inmadurez del educando (Kerschensteiner).

*b) Tendencia hacia los valores:* No basta con la inclinación por el educando; además es preciso el amor hacia los valores que en él pueden encarnarse o cultivarse.

*c) Personalidad:* No puede formar quien no está formado. Para realizar educación en los demás es necesario haber cultivado el propio espíritu, haber experimentado el proceso de formación que aspira a reproducir en ellos.

*d) Buen humor:* Esta cualidad es la defensa contra la pedantería y la seriedad sin contenidos. Gracias a él somos capaces de detenernos en las desventuras y sin haber perdido el sentido de lo grande, volvernos hacia lo pequeño, insuficiente e infantil.

Todo lo dicho anteriormente es válido para el educador en cualquiera de sus formas. Educador es todo aquel que cumple una acción pedagógica, en cambio el maestro es quien ha hecho de la educación su actividad vital. El término maestro es una acepción escolar, didáctica, el maestro debe al mismo tiempo ser educador, aunque no todo educador deba ser un maestro.<sup>191</sup>

---

<sup>191</sup> Ricardo Nassif. Op.cit.sup., pp. 218-219.

A pesar de la gran diversidad de maestros, es posible establecer una serie de condiciones generales, válida para todos, cualquiera que sea su ubicación en el sistema escolar:

- a) Conocimiento y adecuación a las materias y valores que debe transmitir y amor por su enseñanza.
- b) El conocimiento de los alumnos, que no se limite sólo al rendimiento académico, además debe saber llegar a su naturaleza de forma intuitiva y espontánea.
  - c) Paciencia, simpatía y bondad. La primera porque es necesaria para elevar progresivamente a los alumnos de la ignorancia o la insuficiencia al conocimiento y la plenitud. La segunda porque nadie puede emprender la obra educativa sin simpatía hacia los educandos. La tercera porque es la condición para despertar la confianza en niños y jóvenes.
  - d) Carácter. Es la compensación contra una bondad exagerada e inconsistente.
  - e) Objetividad. Es decir, el poder para no dejarse arrastrar por la simpatía hacia uno u otro alumno. Hay que recordar que el amor del educador no tiene por objeto a cada individuo en particular, sino a todos ellos y a sus posibilidades, aunque resulte muy difícil substraerse a la mayor atracción de algunos y al rechazo que otros suscitan.
  - f) La capacidad intelectual. Es el dominio de los contenidos que el maestro debe manejar, el poder de análisis y el sentido de las relaciones que existen entre los múltiples campos del conocimiento. Estrechamente ligada a esta capacidad intelectual ha de despertar en los educandos el amor por la investigación sin trabarlos por temor a que ellos lo superen algún día.
  - g) La capacidad para planear y dirigir una clase. Esta condición implica trabajo constante, de perfeccionamiento permanente que destierre toda improvisación, por una parte; por otra, la aptitud para moverse cómodamente entre el grupo de alumnos sin perder su dirección.

La capacidad de expresión. El maestro debe poder comunicar con claridad y entusiasmo sus conocimientos y su experiencia y ponerse a la altura de quienes deben recibirlo.<sup>192</sup>

Como se mencionó con anterioridad las personas en el campo laboral no están exentas de sufrir violencia por parte de sus compañeros, de modo que la población inserta en este escenario puede beneficiarse con los avances que enmarcan la problemática de bullying. Hay que recordar que la violencia entre pares escolares, puede darse en y fuera de la institución escolar, y es llamada bullying, a diferencia de la violencia en centros laborales, nombrada mobbing laboral.

Sin embargo no son los únicos escenarios en los que se puede aplicar los conocimientos ya revisados, se puede extender incluso a centros culturales, recreativos y deportivos, en general a cualquier lugar donde se concentre cierto número de personas como para formar 2 o más grupos.

La sugerencia que yo daría para continuar esta investigación, es que al momento de presentar el borrador de la investigación al director de la escuela secundaria, se incluyera de forma explícita los beneficios que traería mi trabajo a los alumnos implicados. Pues en realidad lo que me impidió continuar con la investigación, bajo el argumento del director, fue el claro beneficio que los resultados traerían para mí y no así para los alumnos ni demás personas implicadas.

En su momento el director señaló que la investigación no daría resultados ni implicaría cambios en la manera de convivir de los estudiantes, cambiando la situación violenta por una pacífica, a lo que yo argumente que, precisamente porque no se trataba de una investigación a nivel macro, no era posible exigir resultados de tal magnitud. Sin embargo los resultados encontrados los daría a conocer a la comunidad docente, a el subdirector y por supuesto al director, expuse mi sentir y compromiso para contribuir en algo para disminuir el bullying, y

---

<sup>192</sup> Nassif, Ricardo. *Pedagogía general*. Buenos Aires: Kapelusz, pp. 222-224.

aunque los resultados no fueran inmediatos, estoy convencida de que mi trabajo aquí presente proporciona una serie de buenas alternativas para tomarse en cuenta, tanto por parte de padres, docentes y alumnos.

Para repetir esta investigación, habría que contemplar desde un inicio el permiso para llevar a cabo las fases del taller y el seguimiento, sugeriría que fuera un permiso lo más formal posible, es decir, presentando un escrito firmado por mi asesora de tesis, y para aumentar las probabilidades del término de mi investigación también firmaría ese documento la autoridad máxima hasta ese momento en la escuela y claro yo también firmaría comprometiéndome a dar a conocer los resultados una vez finalizada la investigación y asegurando la confidencialidad de la información.

Ahora bien para mejorar la investigación, y más específicamente la etapa del taller, sería bueno contemplar más actividades al aire libre, o bien, actividades que fueran más dinámicas como para retener la atención e infundir en los alumnos cierto aprendizaje. Así como también asegurar de principio a fin el proceso de investigación, anexo a todo esto extender en la medida de lo posible mis visitas a la escuela, con el propósito de recabar toda la información necesaria para concluir mi trabajo, en realidad me quede con un sentimiento de no haber finalizado como hubiera querido. Aunque gracias a la metodología usada pude dar por finalizado mi trabajo, un poco a marchas forzadas y atando los cabos aún sueltos pero sin mayores problemas.

## CONCLUSIONES

Se dice que los hijos somos el reflejo de nuestros padres, pero ¿hasta qué punto es verdad? Obviamente no aplica en todos los casos, sin deslindar la responsabilidad que a cada uno de los padres de familia le toca y he sido repetitiva al mencionar que todos como parte de la sociedad llevamos una parte de compromiso para cambiar la situación de violencia que se vive en las escuelas. Pero el problema hay que atacarlo de raíz, los padres y otros familiares al cuidado de los niños y adolescentes son el ejemplo a seguir, y sólo depende de éstos al iniciar la educación en casa el formar buenos ciudadanos, ya que posteriormente la escuela se encargara de hacer lo suyo.

Sin duda para combatir el bullying, no es suficiente con aplicar medidas correctivas eventuales, ni sancionar a los indisciplinados. Desde la pedagogía es posible una reeducación y con el apoyo de un cuerpo de profesionistas canalizar a las personas afectadas, mediante la pedagogía es posible explotar estrategias que reorganicen la vida escolar.

Se comienza a abrir camino al reconocer el problema de bullying, implementando medidas para combatirlo, haciendo conciencia de que este es asunto de todos. Por su lado los profesores trabajan en temas sobre cuestiones cívicas como valores y psicólogos en autoestima, asegurando cierta probabilidad de éxito al alumno indefenso (víctima) al imponerle objetivos alcanzables, haciéndole ver que el esfuerzo que realiza, ya sea en el terreno académico o en cualquier otro, le es provechoso. Así mismo se han desterrado concepciones tradicionalistas sobre lo que significa pedagogía, maestro y alumno.

Cuando un pedagogo se inserta en el campo laboral, con frecuencia lo hace en el área de capacitación, en dicha área se trabaja indirectamente para hacer frente al mobbing, principalmente con estrategias que vinculan cuestiones de desarrollo humano y asuntos sindicales que buscan colaborar con la víctima en acciones jurídicas.

Si volvemos atrás recordaremos que el objetivo principal de la investigación-acción está orientado hacia la concientización, desarrollo y emancipación del grupo estudiado y hacia la solución de sus problemas, de ahí que el aspecto más obvio de la investigación-acción sea la participación activa de los miembros de la comunidad y una vez finalizado dicho proceso, no se concluye del todo, si bien se hicieron nuevos hallazgos, la investigación no termina cuando se dan a conocer los resultados, sino que continúa mediante un compromiso en la acción.

El silencio: un aliado del bullying. Definitivamente la falta de comunicación es un obstáculo grande para reconducir los hechos violentos. El lenguaje es el vehículo para llegar al conocimiento, cuando el lenguaje no se usa o no se hace de forma adecuada acarrea problemas innecesarios. La práctica del lenguaje a simple vista parece fácil, pero no se trata de hablar sin sentido, ni de no escuchar a quien nos está hablando. Los adolescentes observados carecen de un lenguaje (hablado y escrito) claro y asertivo, su negativa a la comunicación los hace susceptibles de situaciones incómodas.

El bullying no es un juego de niños, aunque muchos lo ven de esa forma, quizá sea por eso que no es visto como un problema urgente a resolver. Primeramente se tiene que tomar conciencia de lo que implica, para después ejercer acciones dirigidas a sancionar a quienes resulten responsables de daños hechos a terceros. Hablando específicamente de las sanciones amparadas bajo la ley, difícilmente se efectúan para sancionar a padres y alumnos responsables de violentar directa o indirectamente a otros.

Nuestras leyes para menores infractores son de tipo correctivo-eventual, y eso de que corrige las malas acciones no siempre termina con resultados positivos, por eso también digo que es eventual, ya que por determinado tiempo los menores se encuentran recluidos pagando por sus malas acciones, lo cual no garantiza que al salir dejen de cometer actos ilícitos. La distinción que aquí se hace es que el bullying y quien participa de él, se quedan a nivel de agresor y víctima, y mientras

no llegue a un desenlace con la pérdida de una o más vidas humanas, o algún otro daño físico no serán infractor y agraviado respectivamente.

Que quiero decir con todo esto, pues bien, cuando escuchamos en las noticias que por motivo de bullying una persona ha sufrido hasta perder la vida, es escalofriante saber que el causante de ese delito, por lo general aún no es mayor de edad. Y aún más escalofriante saber que no se tomarán las medidas para castigar a los responsables, porque más allá de darle una lección al menor, el problema persistirá y el terreno parece aún muy pedregoso, es como un campo virgen donde hay que empezar a trabajar desde cero.

Es una ardua tarea la que tienen docentes y directivos, el compromiso se verá reflejado en las acciones, las aportaciones del presente trabajo, abarcaron la generación de datos para proporcionar información que sirva para instrumentar estrategias institucionales contra la violencia entre pares.

La escuela tiene que educar para la vida, lo cual supone facilitar a los alumnos los instrumentos necesarios para que sean capaces de poseer una buena autoestima, tomar decisiones propias y responsablemente, de relacionarse adecuadamente con los demás, resolver problemas de la mejor forma etc., todo esto forma parte de las habilidades sociales necesarias en todo proceso social.

## BIBLIOGRAFÍA

Araújo Freire, Ana María (coord.) (2004). *La Pedagogía de la Liberación en Paulo Freire*. España: GRAÓ.

Araujo M, Leticia (2010). "Violencia y disciplina escolar: Un acercamiento desde la perspectiva docente", en *Educación 2001*, año XV, núm. 179, abril 2010, pp. 20-23.

Burón Orejas, Javier (2006). *Recursos e instrumentos psicopedagógicos. Motivación y aprendizaje*. Madrid: Mensajero.

Carmona León, Raymundo (2010). "Violencia escolar: Un fenómeno multifactorial", en *Educación 2001*, año XV, núm. 179, abril 2010, pp. 7-14.

Castrejón, Jaime y Ofelia Ángeles. *Consideraciones sobre dinámica de grupos*. México: Edicol.

Cerezo Ramírez, Fuensanta (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.

Elliott, Michelle (2002). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México: Fondo de cultura económica.

Escobar Guerrero, Miguel. Trabajo presentado en el XLVII Congreso Nacional de la Asociación Psicoanalítica Mexicana A.C., (APM) con el tema *Psicoanálisis en la actualidad y sus aplicaciones a las disciplinas afines*. Del 01 al 03 de Noviembre del 2007, en Tuxtla Gutiérrez Chiapas.

Fernández, Isabel (2003). *Escuela sin violencia*. México: Alfaomega.

Fondevila, Gustavo (2008). "El hostigamiento laboral como forma de discriminación: un estudio cualitativo de percepción", en *Revista Mexicana de Sociología*, abr/jun 2008, vol. 70, núm. 2.

Freire, Paulo (2004). *¿Extensión o comunicación?*. Tr. Lilian Ronzoni, México: Siglo XXI.

Gandulfo de Granato, María Azucena, Marta Raquel Taulamet y Ester Lafont (1992). *El juego en el proceso de aprendizaje. Capacitación y perfeccionamiento docente*. Buenos Aires: Humanitas.

Gillig, Jean-Marie (2000). *El cuento en pedagogía y en reeducación*. México: Fondo de cultura económica.

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill.

Imberti, Julieta (2004). *Violencia y Escuela. Miradas y propuestas concretas*. Argentina: Paidós.

Latorre Antonio (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Lewin, Tax, Stavenhagen, Fals, Zamosc, Kemmis y Rahman (1992). *La investigación-acción participativa. Inicios y Desarrollos*. Madrid: Popular.

Mancuso, Hugo R (1999). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología*. Buenos Aires-Barcelona-México.

Maya Betancourt, Arnobio (1996). *El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, ¿Cómo organizarlo y dirigirlo?, ¿Cómo evaluarlo?* Colombia: Magisterio.

Mejía, Juna María y Eduardo Weiss (2011). “La violencia entre chicas de secundaria”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio 2011, vol. 16, núm. 49, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 545-567.

Mingo, Araceli (2010). “Ojos que no ven... Violencia escolar y género”, en *Perfiles Educativos*, 2010, vol. XXXII, núm. 130, IISUE-UNAM, pp. 25-48.

Morales Vallejo, Pedro (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Nassif, Ricardo. *Pedagogía general*. Buenos Aires: Kapelusz.

Pisano, Juan Carlos (1993). *Dinámicas de grupo para la comunicación*. Argentina: Bonum.

Program No child left behind. “¿Cómo ayudar a su hijo a ser un ciudadano responsable?”, en *Educación 2001*, enero 2007, núm. 140, pp.46-49.

Pujadas Muñoz, Joan (coord.) (2005). *Etnografía*. Brasil: UOC

SEDF (2010). *Escuelas Aprendiendo a Convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares –Bullying-*. México: SEDF.

SEDF (2010). *Seminario de Reflexión Permanente “Escuelas Conviviendo” –Memorias-*. México: SEDF.

Seminario de Educación para la paz Asociación Pro Derechos Humanos (2000). *Educar para la paz: Una propuesta posible*. Madrid.

Silva Méndez, Jorge Luis y Adriana Corona (2010). “Violencia en las escuelas del Distrito Federal. La experiencia de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil, 2001-2007”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre 2010, vol. 15, núm. 46, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 739-767.

Suckling, Amelia y Carla Temple (2006). *Herramientas contra el acoso escolar*. Tr. Pablo Manzano. Madrid: Morata.

Torres, María Viviana (2007). *Agresividad en el contexto escolar*. Buenos Aires: Lumen.

Uwe, Flick (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Tr. Tomás del Amo. Madrid: Morata.

Valadez Figueroa, Isabel de La A. Noé González Gallegos, María de Jesús Orozco Valerio y Rosalba Montes Barajas (2011). “Atribuciones causales del maltrato entre iguales. La perspectiva de los alumnos y del personal de escuelas de

enseñanza media básica”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2011, vol. 16, núm. 51, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 1111-1136.

Vasilachis de Gialdino, Irene (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.

Bogdan Taylor. Observación Participante. [http://www.aniorte-nic.net/trabaj\\_observac\\_particip.htm](http://www.aniorte-nic.net/trabaj_observac_particip.htm)

[http://www.aniorte-nic.net/trabaj\\_observac\\_particip.htm](http://www.aniorte-nic.net/trabaj_observac_particip.htm) (último acceso 08 de diciembre de 2012).

Para citar con APA (American Psychological Association).

<http://lia.unet.edu.ve/ant/EstiloAPA.htm> (último acceso 25 de agosto de 2012).

Universidad de Talca. Cómo citar recursos de información o bibliografías.

<http://biblioteca.otalca.cl/html/servicios/Citas%20bibliograficas/guia.pdf> (último acceso 21 de agosto de 2012).

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metodologia\\_cuantitativa.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodologia_cuantitativa.htm) Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE.

(último acceso 20 de julio de 2013).

# ANEXOS

## ANEXO 1

### Ejemplo de una bitácora

#### Sesión 2

Lugar: Salón y patio

Fecha: 23/mayo/12

Tema: Test de evaluación y derechos asertivos

Al entrar al salón observé que había mucha basura en el piso y olía muy mal, de modo que les pedí que levantaran la basura y ordenaran sus bancas, la mayoría protestó pero lo hicieron.

Concluí la definición de los conceptos que habían quedado pendientes. Después les entregué el test de evaluación, con este no hubo mayor problema y lo terminaron en unos diez minutos.

Posteriormente pedí a los alumnos que hicieran equipos con personas con las que nunca hubieran trabajado, noté que ninguno me hizo caso y empezaron a hacer los equipos como quisieron. Inmediatamente después, entregué las hojas para hacer la lectura de los derechos asertivos.

Mientras se terminaban de agrupar observé que uno de los chicos había roto la hoja de una esquina, otro tomó el pedazo de hoja y se lo hecho a la boca, entre todos jugaban y se reían. Yo les gritaba que guardaran silencio y se acomodaran en equipo, pero pocos me obedecían. En tanto yo observaba a otro grupo de alumnos, detrás de mi vi a todos riéndose y era porque un alumno estaba tirado en el piso, se fue para atrás con todo y silla, no sé cómo sucedió, supongo que la caída fue provocada, porque al levantarse , agarro del cuello a uno de sus compañeros, vi que lo apretaba con fuerza, el agredido estaba contra la pared y muy rojo, seguramente porque sentía asfixia, al mismo tiempo que lo apretaba del cuello le propinó dos o tres cabezazos, en ese momento creí que se iban a agarrar a golpes, inmediatamente agarre del brazo al chico que tenía del cuello al otro y les dije que ya se calmaran, pero había tanto ruido que nadie me escuchaba, lo

volví a jalar del brazo pero como su fuerza era mucha decidí jalarlo más fuerte pero ahora de la mochila hasta que logre que se separaran.

Intenté sentar en otro equipo al chico más violento, lo quise sentar al otro extremo del salón, pero los alumnos de ese equipo protestaron y dijeron que no querían ahí, entonces dije que se sentara en el equipo de al lado y también todos respondieron “no, aquí no”, él también se resistía a integrarse a otro equipo y volvió a su lugar, pesé a que ahí tampoco lo querían.

Pasado el incidente, leímos entre todos y en voz alta los derechos asertivos, después yo expliqué el significado de éstos y de asertividad, invitando a los alumnos a que los practicasen, y para ello fuimos al patio para hacer un ejercicio. Cuando salíamos del salón pude observar que varios chicos se llevaban su mochila y les dije que las dejaran, casi todos obedecieron a mi indicación, excepto uno, entonces le pregunté porque no había dejado su mochila, él me contestó que si la dejaba le iban a robar sus cosas y como el salón no tenía candado pues cualquiera podía entrar.

Este comentario fue de mucha importancia, pues me di cuenta que la violencia se ha llegado a practicar tan sutilmente como robar las cosas de los demás que ni los mismos protagonistas del problema pueden percatarse de que también es violencia y forma parte del bullying. Yo pensé en proponer a la asesora comprar un candado para evitar el robo de las pertenencias pero platicando este asunto con mi hermana, ya en mi casa, me comentó que podría ser contraproducente, porque siendo los alumnos tan violentos podían encerrar a una niña o niño en el salón y me imaginé las miles de cosas horribles que podían hacer, entonces descarte esa idea.

Antes de iniciar la actividad *salir del círculo* caché a dos alumnos leyendo una carta, cuando les pedía que me la dieran no se resistieron. Todos trabajaron muy bien y fue una chica la primera en decir “las palabras mágicas”: “déjenme salir por favor” yo hice una pausa en el ejercicio para hacer énfasis sobre practicar los

derechos asertivos y la actividad continuó. Finalmente en el salón les entregué la carta a los muchachos y me despedí.

**Observaciones.** Los alumnos trabajaron entusiasmados y ordenadamente en el patio. Al parecer todos los alumnos comprendieron la finalidad del ejercicio, pues después de que la primera chica acertó, todos los subsecuentes lo hicieron también.

La primera parte de esta sesión transcurrió en el salón y fue desastrosa, arriba describí el problema de bullying, además hubo desorden y apatía de los chicos para convivir con otros integrantes del grupo, afortunadamente no así en la segunda parte llevada a cabo en el patio.

Otra dificultad fue el tiempo, los cincuenta minutos de la clase no fueron suficientes, afortunadamente la maestra de la clase siguiente no asistió y gracias a ello puede terminar con todas las actividades.

### **¿Qué se pretendía vs Qué pasó realmente?**

+ Con respecto a la lectura Derechos asertivos, se esperaba que aprehendieran para beneficio propio lo que significa la asertividad.

- Sin embargo pude observar que pocos pusieron atención a lo que yo explicaba y me dio la impresión que no comprendieron del todo lo que leyeron.

+ Con respecto a la actividad salir del círculo, los resultados fueron los esperados, ya que a modo de juego e implícitamente tuvieron que practicar sus derechos asertivos. Me pareció que el texto leído minutos antes fue comprendido hasta ese momento.

## **ANEXO 2**

### **La telaraña**

El instructor presenta el objetivo del ejercicio: es una dinámica grupal de presentación que tiene por objetivo conocer a los participantes, intentando generar un clima de confianza.

El instructor tendrá en sus manos la madeja de estambre, se presentará y mencionará que es lo que le gusta hacer en su tiempo libre, lanzará el estambre pero sin soltar la punta y la persona que lo atrapó dirá en voz alta su nombre y su pasatiempo y antes de que lance la madeja a otro compañero agarrará una esquina del estambre y así sucesivamente irá pasando de uno a uno a medida que atrapen la madeja y con las consecutivas arrojadas del estambre se irá formando una telaraña.

## ANEXO 3

### Test de evaluación de la agresividad entre escolares

Nombre completo \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

Las cuestiones siguientes ayudarán a tu profesor a entender mejor como vives el ambiente que te rodea. Tus respuestas son CONFIDENCIALES.

Responde a cada pregunta en ORDEN DE IMPORTANCIA escribiendo como máximo tres nombres de tus compañeros de grupo que mejor se ajusten a la pregunta. No importa que ese compañero (a) no haya venido el día de hoy. En orden de importancia quiere decir que el nombre que tú escribas en número 1 será el más importantes, el 2 menos importante y el 3 el menos importante.

1. ¿A quién elegirías como compañero de equipo?
2. ¿A quién NO elegirías como compañero de equipo?
3. ¿Quiénes crees que te elegirían a ti?
4. ¿Quiénes crees que NO te elegirían a ti?
5. ¿Quiénes son lo más fuertes del grupo?
6. ¿Quiénes suelen actuar como cobardes?
7. ¿Quiénes maltratan o pegan a otros compañeros?
8. ¿Quiénes suelen ser las víctimas?
9. ¿Quiénes suelen empezar las peleas?
10. ¿Quiénes son temidos por ti o por tus compañeros?

Señala las respuestas según EL ORDEN, 1º, 2º etc.

11. Las agresiones suelen ser:

Insultos y amenazas \_\_\_\_\_

Maltrato físico \_\_\_\_\_

Rechazo \_\_\_\_\_

Otras formas\_\_\_\_\_

12. ¿Dónde suelen ocurrir las agresiones?

En el salón\_\_\_\_\_

En el patio\_\_\_\_\_

En los pasillos\_\_\_\_\_

Otros lugares\_\_\_\_\_

Ahora señala UNA RESPUESTA

13. ¿Con qué frecuencia ocurren las agresiones?

Todos los días\_\_\_ 1-2 veces por semana\_\_\_ Rara vez\_\_\_ Nunca\_\_\_

14. ¿Crees que estas situaciones encierran gravedad?

Poco o nada\_\_\_ Regular\_\_\_ Bastante\_\_\_ Mucho\_\_\_

15. ¿Te sientes seguro/a en la escuela?

Poco o nada\_\_\_ Regular\_\_\_ Bastante\_\_\_ Mucho\_\_\_

## ANEXO 4

### Derechos asertivos

1. Derecho a ser tratado con respeto y dignidad.
2. Derecho a equivocarse y a hacerse responsable de sus propios errores.
3. Derecho a tener sus propios valores, opiniones y creencias.
4. Derecho a expresar y experimentar los propios sentimientos y hacerse responsable de ellos
5. Derecho a cambiar de opinión o idea.
6. Derecho a protestar cuando se es tratado de una manera injusta.
7. Derecho a detenerse y pensar antes de actuar.
8. Derecho a pedir lo que se quiere.
9. Derecho a ser feliz
10. Derecho a ser independiente.
11. Derecho a que se le reconozca su trabajo bien hecho
12. Derecho a decidir qué hacer con el propio cuerpo, tiempo y propiedades.
13. Derecho a ignorar los consejos de los demás.
14. Derecho a rechazar peticiones sin sentirse culpable o egoísta.
15. Derecho a estar solo, aún cuando otras personas deseen nuestra compañía.
16. Derecho a no justificarse ante los demás.
17. Derecho a decidir si uno quiere o no responsabilizarse de los problemas de otros.
18. Derecho a no anticiparse a las necesidades y deseos de los demás.
19. Derecho a elegir entre responder o no hacerlo.
20. Derecho a sentir y expresar el dolor.
21. Derecho a hacer cualquier cosa mientras no se violen los derechos de otra persona.
22. Derecho a tener derechos.
23. Derecho a renunciar o a hacer uso de estos derechos.

## ANEXO 5

### Acordeón de virtudes y defectos

Todos los miembros del grupo se sientan alrededor de una mesa, o bien, formando un círculo con sus bancas, de manera que puedan escribir cómodamente. Cada uno recibe una hoja en blanco tamaño oficio y coloca su nombre en la parte inferior, se les indica que la hoja que cada uno tiene irá rotando alrededor para que cada uno escriba algo en ella, la rotación se hará de derecha a izquierda, todos al mismo tiempo y cuando el tallerista o instructor lo señale.

La consigna es muy sencilla:

Al recibir la hoja, cada uno debe leer el nombre del dueño, que siempre permanecerá a la vista, en la parte inferior de la hoja y pensando en él, deberá escribir en pocas palabras y en una sola línea, alguna virtud o defecto de esa persona. Cuando terminen de escribir la frase deben doblar el papel de modo que no se vea lo que escribieron y a la indicación pasarlo hacia la izquierda.

Quien recibe la hoja, seguirá teniendo el nombre del dueño a la vista, pero no sabrá que ha escrito su compañero anterior puesto que queda tapado por el dobles, éste escribe su frase destinada al dueño de la hoja, hace otro dobles y vuelve a pasar la hoja a la señal del tallerista. Con las sucesivas pasadas la hoja se irá convirtiendo en un acordeón que su destinatario podrá leer cuando finalice la ronda y regrese a sus manos su hoja.

## ANEXO 6

### Max y la casa mágica

Un cuento de Monika Muskaria

1. Nadie comprendió lo que le sucedía a Max cuando a los tres años se hizo notorio que él era diferente a los demás niños de su edad.
2. Max era un niño que estaba en “cámara rápida”, todo lo hacía rápido, se movía más rápido que los demás, se aburría más rápido que los demás, comía más rápido que los demás y nunca se cansaba.
3. Cuando Max cumplió seis años, sus papás y sus maestros comenzaron a desesperarse, no podían seguir su ritmo y por más esfuerzos que hacían, siempre terminaban exhaustos al estar con él.
4. Max por su parte, intentaba cambiar, pero no podía ir más despacio: brincaba, corría y le era imposible quedarse quieto aunque fuera por un instante.
5. Un día sus papás decidieron llevarlo con el doctor, querían que él le bajará la velocidad a Max para que fuera un niño como los demás.
6. Entonces le dieron unas pastillas que se suponían iban a quitarle lo acelerado, era como ponerlo en pausa para que no corriera tanto.
7. Sin embargo las pastillas fallaron, y en vez de hacer que Max fuera igual que los otros niños, lo hicieron lento, lento, lento.
8. Ahora Max se movía más despacio que los demás, comía más despacio que los demás y lo que era peor, todo lo entendía más despacio que los demás.
9. Los otros niños notaron el cambio de Max y creyeron que era tonto, pues cuando la maestra explicaba algo, él era el último en comprender, era también el último en terminar todo.
10. Cuando Max se dio cuenta de que no les caí bien a los demás niños, porque pensaban que era tonto, se puso muy triste, ya no quería tomar las pastillas que lo hacían lento, pero sus papás creían que tomarlas era lo mejor para él.

11. Max se convirtió en un niño muy triste y ya no le gustaba platicar con los demás, ni jugar, ni ver caricaturas, sus comidas favoritas ya no le sabían bien.
12. A veces se enojaba con él mismo por no poder ser igual que otros niños, otras veces le daba coraje con los demás por verlo de una manera en que él no creía ser y burlarse de él, pero ¿cómo hacer entender a los demás que él no era un bicho raro, que no era tonto, que no era tan diferente como ellos lo veían? En algunas ocasiones se sentía invisible o simplemente no se hallaba a gusto en ningún lugar.
13. Un día que todos sus compañeros y compañeras jugaban, Max se escondió en un rincón para que la maestra no lo obligara a participar en el juego. Justo ahí en el rincón se encontró una caja extraña, era color amarillo con anaranjado y tenía una ventanita en el centro.
14. Cuando Max tomó la cajita en sus manos, dejó de sentirse triste. Entonces se asomó por la pequeña ventana y pudo ver una casa con todos los juguetes y objetos divertidos que había deseado en su vida.
15. De pronto la cajita comenzó a agitarse y empezó a crecer. La cajita se convirtió en la casa que Max vio por la ventanita, pero sucedía algo muy extraño: la casa era invisible por fuera.
16. Desde ese día Max podía entrar a la casa y ser invisible para los demás cada vez que lo deseaba. Cuando los niños no lo invitaban a participar en sus juegos, cuando no podía entender algo que la maestra explicaba, o simplemente se sentía triste, se metía a su casa invisible.
17. Dentro de la casa, Max estaba seguro y feliz, ahí no importaba a qué velocidad se movía; si iba rápido o lento, no importaba, todo dentro de la casa se ajustaba a su ritmo. Ahí nadie se molestaba si él iba rápido y nadie pensaba que era tonto si iba despacio.
18. A Max le gustaba tanto estar dentro de la casa, que cada vez se quedaba más tiempo y más seguido dentro de ella, hasta que un día dejó de salir.

19. Max se había estado metiendo tan frecuentemente a su casa mágica, que a sus papás y a todos los demás no les pareció extraño que ya no regresará, a Max en realidad no le preocupó si lo extrañaban o no.
20. De vez en cuando se asomaba por la ventana y observaba el mundo exterior, todo se veía gris y a un ritmo que Max no podía seguir. Ahora él era el que veía extraños a los demás, los veía en cámara lenta o rápida.
21. Así transcurrieron los días y semanas hasta que un día Max se sintió solo y comenzó a extrañar el mundo de afuera, entonces quiso salir, pensó que ya había pasado suficiente tiempo dentro de la casa mágica y un día salió de ella. Pero cuál sería su sorpresa al salir...
22. Habían transcurrido 10 años desde la última vez que había estado fuera de su casa mágica. Todos los niños habían crecido, Max ya no entendía lo que decían, cuando quería conversar con alguien todos hablaban de temas desconocidos para él.
23. De nuevo todos lo creían un tonto y no podía contarle a nadie de la casa mágica porque no le iban a creer. Entonces Max intentó regresar a su casa, quería volver a ser invisible para los otros y estar seguro entre sus juguetes favoritos, pero no pudo.
24. El problema fue que al salir de la casa mágica, Max también había crecido al igual que los demás niños y por más intentos que hizo, ya no cabía dentro de ella.
25. Intentó meter primero la cabeza, después comenzar a introducirse por los pies, hasta se paró de manos y nada. Finalmente se dio por vencido.
26. Durante mucho tiempo buscó en todos los rincones una cajita con una casa dentro, lo suficientemente grande para él, pero no la encontró. Max creyó que no volvería a ser feliz.
27. Hasta que un día encontró algo mejor que una casa mágica: una amiga. Conoció a Julieta, quien lo vio escondido en un rincón e inmediatamente supo lo que él buscaba. Julieta también había vivido dentro de una casa mágica y sabía lo que Max sintió al salir de ahí.

28. Ella le enseñó acerca de los temas que hablaban los demás y que él no conocía; le presentó a otros que como ellos habían vivido dentro de una casa mágica.
29. Cuando Max se dio cuenta que había otros en su misma situación, tomó el valor para contarles a sus papás sobre cómo se sentía y acerca de su casa mágica, ellos le dijeron que lo habían extrañado y que nunca habían querido cambiarlo, sino ayudarlo.
30. Max comenzó a encontrar sus cosas favoritas fuera de la casa, descubrió que para que los demás no lo vieran diferente tenía que dejar de verse él mismo como diferente, pero aún más importante, se dio cuenta de que ser diferente no es malo y así aprendió a convivir con los demás y los demás aprendieron a convivir con él.
31. Dejó de buscar cajitas en los rincones, pues encontró su propio ritmo, ya no necesitaba estar dentro de la casa mágica para que todo se ajustara a su velocidad, comenzó a hacer que la gente lo respetara sin importar si iba lento o rápido.
32. Aquellos que lo consideraban tonto, se dieron cuenta de que Max en realidad era muy inteligente, y que si no lo hubiesen rechazado por ser lento, habrían aprendido mucho de él.
33. No todos pueden ir al ritmo de los demás y la velocidad con que actúan no representa la inteligencia que poseen. Al igual que Max hay muchos niños y jóvenes que viven dentro de sus casas mágicas, porque todos a su alrededor los consideran diferentes y raros.
34. El problema es que cada vez que un niño o joven se mete a una casa mágica, los demás pierden un compañero y el mundo se vuelve un poco gris, por eso Max veía gris el exterior cuando se asomaba por la ventana desde su casa mágica.
35. Si te acercas a un compañero o compañera que consideres diferente a ti, y lo incluyes en juegos y conversaciones, descubrirás que puedes aprender muchas cosas y que respetando a los otros, el mundo será de tonalidades distintas y juntos construir la casa más mágica que existe: la tolerancia.

Según la Secretaría de Educación del Distrito Federal tolerancia significa:

- Acepta y disfruta la diversidad
- Expresa cariño en forma verbal y física por otros
- Reconoce y valora los esfuerzos y logros de los demás
- Reconoce tus virtudes y defectos, así como los de otros
- Brinda oportunidades de participación, no excluyas ni discrimines a nadie

## ANEXO 7

### Llegar a la isla

Cinco personas se encuentran en un barco que navega sobre agua salada separado por 7 unidades de distancia, de una isla desierta y desconocida por el capitán y su tripulación. Para avanzar hacia la isla es necesario arrojar 7 de las 10 cosas que traen porque de esa manera el peso es menos y se avanza más.

Aclaraciones sobre el ejercicio.

1. El objetivo del ejercicio es llegar a la isla, arrojando hacia el agua lo que se desee.
2. Por cada elemento que se arroja se avanza una unidad de distancia independientemente de su peso o volumen.
3. No es un ejercicio de ingenio ni rapidez, es decir, no gana el equipo que llegue primero a la isla.
4. No se vale decir que la comida y el agua se ingieren durante el camino.
5. La decisión de lo que la tripulación arrojará al agua debe ser tomada en grupo, es decir, las cinco personas a bordo del barco deben ponerse de acuerdo, de lo contrario se hace lo que diga la mayoría, ejemplo: si tres de las cinco personas opinan que se debe arrojar el botiquín, eso se hará.
6. Se sabe que a los 50 días exactos, una comisión de rescate llegará a la isla para poner a salvo y devolver a las personas sobrevivientes a su vida diaria.

Los elementos que trae el barco son:

1. Un contenedor con 50 litros de agua potable
2. Un baúl con recuerdos personales de la tripulación: fotografías de la familia, cartas de amor, regalos especiales, etc.
3. Un contenedor con 50 latas de comida
4. Una pistola automática cargada con 10 balas
5. Una maleta con 50 millones de pesos

6. Un botiquín de primeros auxilios
7. Una maleta con los libros y películas favoritos de la tripulación
8. Una caja que contiene objetos sagrados pertenecientes a una iglesia, los cuales debían llegar por medio de este barco a otra sede eclesiástica.
9. Un botiquín de supervivencia que contiene un cuchillo, pinzas, martillo, clavos, brújula, cerillos, encendedor, aguja, hilo, tijeras, hilo de pesca etc.
10. Una maleta llena de prendas de vestir y artículos de aseo como jabón, shampoo, rastrillo, espejo, toallas y desodorante.

## ANEXO 8

### Cuestionario para docentes

Nombre: \_\_\_\_\_

Materia que imparte: \_\_\_\_\_

1 ¿Defina con sus palabras que es bullying?

2 ¿Cómo identificaría a las víctimas de bullying y sus agresores?

3 ¿Usted usa normas claras y consistentes para disciplinar a sus alumnos?

Si ¿Cuáles?

No ¿Por qué?

4 ¿En la escuela existe un reglamento interno de conducta tanto para personal académico como para el alumnado?

Si o No ¿Cuál?

5 ¿Sus alumnos participan en la elaboración de reglas?

Si ¿Cuáles?

No ¿Por qué?

6 ¿Promueve el uso de consecuencias en vez de castigos?

Si o No ¿Por qué?

7 ¿Usa estándares comunes de aplicación de sanciones para actos de indisciplina?

Si ¿Cuáles?

No ¿Por qué?

8 ¿Sanciona a los alumnos por cortes de cabello, peinados no adecuados o por portar prendas que no formen parte del uniforme?

Si o No ¿Por qué?

9 ¿Supervisa los períodos de receso?

Si ¿Con qué frecuencia?

No ¿Por qué?

10 ¿Qué hace cuando observa agresiones entre compañeros?

11 ¿Informa a los padres de familia y autoridades escolares sobre los hechos violentos ocurridos en el plantel?

Si ¿Cómo lo hace?

No ¿Por qué?

12 ¿Ignora las quejas y peticiones de los menores o de los padres?

Si o No ¿Por qué?

13 ¿Ha tomado alguna medida para poner un alto a las agresiones entre pares?

Si ¿Cuál?

No ¿Por qué?