

ALUMNOS COMO COINVESTIGADORES: BUSCANDO NUEVOS SIGNIFICADOS DEL ACOSO ESCOLAR

CECILIA VALLEJOS PARÁS¹

RESUMEN

Una de las formas de violencia escolar que afecta de manera grave el desarrollo y el ambiente social de los estudiantes es el acoso escolar o *bullying* (Ortega, Del Rey & Merchan 2001; Nansel, T. et al. 2001; Prieto, 2005).

En México, la incidencia del maltrato entre pares no es lo suficientemente clara. Por una parte, hay encuestas que muestran un incremento progresivo en esta conducta, al afirmar que cinco de cada diez estudiantes agreden a otro compañero adentro o afuera de la escuela (Periódico *Milenio*; OCDE, 2014). En contraste, hay otros sondeos que perciben al acoso escolar como una conducta poco usual, al informar que el 7.3 por ciento de los estudiantes han reportado haber sufrido *bullying* (Secretaría de Educación Pública, 2014).

Una de las causas que puede explicar la diferencia en estas estimaciones está relacionada con la percepción de los estudiantes en torno al acoso escolar. Mientras un alumno cree que la intimidación entre pares es cualquier conducta agresiva; otro puede considerar al *bullying* como el uso de la fuerza física sobre otro compañero que se repite constantemente.

Derivado de ello, en el estudio que llevo a cabo y que forma parte de mi tesis doctoral, busco comprender cómo los estudiantes piensan, representan y experimentan el acoso escolar, a partir de una investigación con un enfoque predominantemente cualitativo. Además, dado que diversos autores sostienen que

¹Universidad Autónoma Metropolitana. México.

la participación estudiantil puede dar cuenta y ayudar en la problemática del acoso escolar, utilicé una metodología colaborativa, cuyo objetivo se centró en escuchar la voz de los estudiantes y en hacer de ellos co-investigadores de esta pesquisa (Hart, 1992; Shier, 2001; Pérez, 2014). Este método es conocido como Investigación-Acción Participativa Juvenil -YPAR- (Cammarota, 2008). En este escrito se presentan los resultados preliminares de esta investigación.

ABSTRACT

Educational researchers agree that one of the forms of school violence that affects the welfare and social environment of students is bullying (Ortega, Del Rey & Merchan 2001; Nansel, Overpeck, Ruan, Simons-Morton, Scheidt, 2001; Prieto, 2013).

In Mexico, the incidence of bullying is not sufficiently clear. On one hand, there are polls that show an increase of such conduct in educational institutions, and even assert that five of every ten students assault another pupil inside and outside of school (OCDE, 2014). On the other hand, there are other surveys that perceives bullying as an unusual behavior within the school, with only 5 to 10% of students reporting having suffered from peer's harassment (Mexican Department of Education, SEP, 2014; Mexican Chamber of Deputies, 2011).

One of the reasons that can explain the difference in these estimations is related to the perception of students concerning bullying. While a student can recognize intimidation among peers as any aggressive behavior, another may consider bullying as the use of physical force on several occasions against another student.

I am conducting a research project (which is part of the Ph.D. thesis) that seeks to understand how students think, represent and experiment school's harassment, from a predominantly qualitative approach. In addition, because bullying is a problem that can be mainly understood under a democratic view, I used a collaborative methodology in which student's voice was the center of the study and in which pupils became co-researchers (Hart, 1992; Shier, and Pérez Expósito, 2014). This methodology is known as Youth Participatory Action Research -YPAR- (Cammarota & Fine, 2008). In this paper I present the preliminary results of this investigation.

KEYWORDS

school environment, bullying, YPAR.

I. INTRODUCCIÓN

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

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

No obstante, en el día a día, existen prácticas en la escuela que no cumplen con las disposiciones generales de estas leyes, de manera especial, con la promoción a una cultura de la paz y de la no violencia. Existen situaciones conflictivas en la escuela que alteran el ambiente escolar y que, por ende, impiden su misión de instruir, lo que necesariamente tiene un efecto en el aprendizaje de los niños (Hernández y Seem, 2004; Cohen, 2006).

Una de las formas por las que se puede perturbar el entorno escolar es la violencia. La violencia escolar abarca todas aquellas acciones y conductas negativas efectuadas dentro del recinto escolar o en sus alrededores, y que son practicadas por algún miembro de la comunidad escolar, que incluye peleas, pandillerismo, vandalismo, entre otros actos (Santoyo & Frías, 2014). Una de las formas de violencia, que está siendo cada vez más reconocida como un problema sustancial que afecta el bienestar y el funcionamiento social, es el *bullying*. En México, se le ha denominado acoso escolar, maltrato entre iguales, agresión entre pares o intimidación escolar (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, Scheidt, 2001; Carrillo, Prieto, Jiménez en Furlán y Spitzer, 2013). Según las autoridades y algunos organismos internacionales, la intimidación escolar es una cuestión que va en aumento en la nación mexicana. En 2014, la oficina de los Servicios Educativos de la Ciudad de México (SEDF) dio a conocer datos que indican que el 77% de los niños y niñas en edad escolar en la Ciudad de México han mencionado haber sufrido *bullying* (Consejo Ciudadano de la Ciudad de México, 2014). Desde

2014, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) afirmó que, de los países que conforman esta institución, México ocupa el primer lugar de casos de acoso escolar en educación básica, al reportar que 40.24% de los estudiantes declaró ser víctima de acoso; y 44.47% dijo haber atravesado por algún episodio de violencia verbal, psicológica, física o *cyberbullying* (Milenio, 23 de mayo de 2014).

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

Derivado de estos datos, se puede afirmar que, en México, la incidencia del acoso escolar no es lo suficientemente clara. Hay encuestas que muestran un aumento de dicha conducta en el territorio mexicano e incluso aseveran que cerca del 80% de los estudiantes de educación básica sufren de maltrato entre pares cada año; mientras que hay otras que lo perciben como una conducta poco habitual dentro del recinto escolar, con porcentajes menores al 10%. Además de la variación metodológica y del enfoque central que presentan estas encuestas, una de las causas que podrían explicar esta ambivalencia tiene que ver con la forma en la que los estudiantes perciben la violencia y, específicamente, el maltrato entre iguales. Mientras que un estudiante puede definir al acoso escolar como cualquier conducta agresiva, otro lo considera como el uso de la fuerza física en repetidas ocasiones contra otro alumno, e incluso otro puede contemplarlo como algo normal, y que es intrínseco a la propia experiencia de ir a la escuela (Santoyo & Frías, 2014).

Otra razón que podría justificar las diferencias en los sondeos y averiguaciones, también está relacionada con la propia definición que los organismos internacionales y la academia han hecho del acoso escolar. ¿Qué se entiende por conducta intencional y repetida? ¿Cómo se puede determinar la intencionalidad de la agresión? ¿Cuántas repeticiones deben haber para considerar un caso de maltrato? ¿El desequilibrio de poder está relacionado con el número de espectadores, con el número de agresores, o con el lugar donde se efectúa la intimidación? Dada la complejidad del concepto, los autores han estudiado este fenómeno desde distintos ángulos; mientras unos le han dado mayor valor a los efectos que tiene en la víctima, otros han optado por adentrarse en la intencionalidad de la agresión. Los desemejantes puntos de vista sobre el qué y el cómo abordar este fenómeno han tenido como consecuencia diferentes métodos de medición y diversos criterios de evaluación, lo que ha tenido como resultado que las tasas de incidencia varíen considerablemente.

En consecuencia, dado que el acoso escolar es un problema ocasionado entre alumnos, vale la pena investigar con mayor profundidad cómo lo conciben, lo piensan, lo representan y lo experimentan los involucrados, desde una mirada que contemple al estudiantado y donde ellos mismos sean los que puedan dar cuenta de este fenómeno. De esta forma los estudiantes pueden formar parte de la definición de acoso escolar, sus pensamientos son incluidos, lo que ayudaría a tener un diagnóstico de esta problemática así como soluciones creadas por los propios implicados.

Interesarse en la voz de los estudiantes no sólo garantiza el derecho a la libre participación y manifestación que los alumnos tienen, sino que implica buscar comprender el mundo desde su punto de vista y no a partir de categorías ya definidas por los adultos (Malo & Rahm 2014). Al respecto, numerosos autores admiten la fuerza que se otorga a los estudiantes cuando se les da la oportunidad de expresarse. Al ofrecer espacios de libre manifestación, las escuelas pueden crear sistemas y estructuras que contribuyan a su buen funcionamiento, a mejorar temas sobre prácticas de enseñanza directamente en el aula y sobre la relación maestro-alumno, a propiciar un ambiente escolar pacífico e incluyente y a tener mayores logros educativos (Cushman 2003; Mitra 2008; Sanacore 2008, Sharon DeFur, 2010, Yonezawa y Makeba, 2009; Elias, 2010). Una de las formas por las que se puede escuchar y hacer valer la opinión de los alumnos es por medio de la participación estudiantil. Al igual que el derecho a una vida libre de violencia, la participación de la niñez es un derecho civil y político que, a escala internacional, se encuentra expresado en el artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en el artículo 12 de la Convención de los Derechos del

Niño, que acentúa la obligación que tiene el Estado de garantizar las condiciones necesarias para que el niño pueda expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afecten².

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

Una de las formas por las cuales se puede garantizar el derecho a la participación y que puede colaborar en la investigación del acoso escolar es por medio de la metodología Investigación-Acción Participativa Juvenil (*Youth Participatory Action Research - YPAR*). Desde este encuadre, los jóvenes son considerados compañeros del investigador, y son responsables del proceso, al asumir las decisiones en todas las etapas de la investigación (Malo & Rahm, 2014).

En consecuencia, para poder comprender desde un enfoque cualitativo la problemática del acoso escolar, resulta significativo ligarlo a experiencias que provengan de sus propios generadores, es decir, de los propios alumnos, y analizarlo desde la visión del estudiantado, mediante una metodología que promueva y garantice la participación de los jóvenes, como es YPAR. Así pues, en este escrito se presentan los resultados preliminares de la investigación que se está llevando a cabo en una escuela secundaria pública al sur de la Ciudad de México y que forma parte de la tesis doctoral.

II. MARCO CONCEPTUAL

SOBRE EL ACOSO ESCOLAR

El estudio del acoso escolar se emprende en los años setenta con una investigación del danés Olweus. A partir de este aprendizaje, otros países europeos se proponen abordar este fenómeno desde diversas disciplinas: la psicología, la sociología, la pedagogía y la criminología. En un inicio, todas ellas buscaron facilitar una definición del problema, para luego estudiar la incidencia y su posible explicación y solución.

²México forma parte de los 192 países en el mundo que ratificaron este tratado. Esta Convención reconoce a los niños, las niñas y a los adolescentes como sujetos de derecho y le confiere a los Estados la responsabilidad y la obligación de garantizar su cumplimiento.

Para la década de los noventa existían investigaciones sobre maltrato entre iguales en casi cualquier parte del mundo; por consiguiente, países como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Australia y Francia comienzan a producir un sinnúmero de publicaciones sobre esta problemática. En México, a partir del año 2000, inicia el crecimiento de la literatura sobre el tema. Autores como María Teresa Prieto y Nelia Tello se convierten en las principales académicas que intentan explicar esta incógnita y esclarecer las causas y las consecuencias de la intimidación entre pares en México.³

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

En el cuadro número 1 presento la clasificación de los tipos de acoso escolar. Distingo entre las conductas o intimidaciones directas, que se refieren al contacto frente a frente, que son observables o manifiestas y que generalmente se expresan por medios físicos o verbales; y las conductas o intimidaciones indirectas, que aluden a cuando el agresor no es identificado, o cuando las acciones son encubiertas.

3 Gómez y Zurita plantean tres momentos en la producción de artículos sobre violencia escolar. El primero es denominado como *Inaugural*, que va de 1996 a 2004, y que se caracteriza por demostrar que la violencia se encuentra presente en las escuelas. La segunda etapa titulada *Reconocimiento explícito del tema*, comprende el periodo de 2005 al 2008, que se distingue por aquellos estudios que describen lo que acontece en las instituciones y las dinámicas que se generan al interior, especialmente con estudios sobre disciplina (Furlán) e indisciplina (Fierro). Es en este momento que comienzan los estudios sobre acoso escolar con Prieto y Tello. Finalmente, la fase *Búsqueda de alternativas*, que abarca del año 2009 a la fecha y que se caracteriza por estudios más específicos de corte cualitativo. Es en estos años que se acentúan los trabajos sobre intimidación escolar, en un contexto donde las nuevas tecnologías han tenido un impacto considerable en la difusión de hechos violentos (en Furlán y Spitzer, 2013).

CUADRO I. LOS TIPOS DE ACOSO ESCOLAR.

Tipos de acoso escolar	Intimidación directa	Intimidación indirecta
Verbal	<ul style="list-style-type: none"> • Insultar a una persona. • Burlarse de otra persona. • Poner apodos hirientes. • Amenazar. • Enviar mensajes instantáneos por medio de redes sociales que involucren alguna de las intimidaciones mencionadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esparcir un rumor. • Contar un secreto de un compañero a otras personas. • Expresarse negativamente (de manera hiriente o desagradable) sobre otro compañero.
Social	<ul style="list-style-type: none"> • No dejar participar. • Excluir deliberadamente a un estudiante de un grupo. • Pegar letreros en la espalda. • Enviar mensajes instantáneos a otros compañeros, mensajes de texto o correos electrónicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pegar letreros o hacer pintas sobre otro para destruir su reputación. • Lograr que otros estudiantes tomen actitudes negativas frente a otro. • Publicar o enviar información confidencial o imágenes no autorizadas en redes sociales o sitios web como blogs escolares.
Físico	<ul style="list-style-type: none"> • Empujar. • Golpear, dar patadas, jalar el cabello. • Lanzar objetos a otros compañeros. • Encerrar. • Mostrar un arma, un cuchillo, un palo. • Bajar los pantalones, subir las faldas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Robar, romper o esconder objetos personales.

Fuente: Elaboración propia mediante la revisión de la literatura.

En cuanto a los actores en el maltrato entre pares, se han descrito tres tipos: el agresor, la víctima y los observadores. Con respecto a las víctimas, los alumnos acosados presentan rechazo para asistir a la escuela, disminución del desempeño académico, ansiedad, depresión, baja autoestima y pérdida de confianza en uno mismo y en los demás (O'Brennan, Bradshaw & Sawyer en Valdés y Martínez, 2014; J. Demanet & M. Van Houtte, 2013; Díaz-Aguado, 2004); además una investigación en 37 escuelas norteamericanas donde hubo tiroteos entre 1974 y 2000, incluyendo Columbine, encontró que el 71% de los agresores se sentían perseguidos, intimidados, amenazados, atacados o heridos por otros antes del incidente (J. Lodge & E. Frydenberg, 2010); lo que los hace ser víctimas y acosadores al mismo tiempo. En cuanto a los agresores, los alumnos *bullies* presentarán conductas antisociales en la juventud y en la vida adulta, además de abuso de alcohol y drogas, problemas de delincuencia, desempleo y trastornos psiquiátricos, entre otros (Valdés y Martínez, 2014; J. Lodge & E. Frydenberg, 2010). Sobre los observadores, estudios canadienses afirman que estos actores pueden estimular y prolongar la intimidación, al prestar atención o reforzar el acoso de forma pasiva (Craig, et al., 2000).

Pese a que la prevalencia de acoso escolar varía significativamente entre países (Craig et al., 2009), esta problemática tiene los mismos efectos nocivos en el desarrollo personal, social, académico, emocional y moral de niños y adolescentes, ya sea en el papel de agresor, víctima u observador (Chaux, 2012; Díaz, 2007; Fernández 2003, Levine y Tamburrino, 2014; Mendoza, 2012; en Nery Sampén-Díaz et al. 2017). Además de los estudiantes, el maltrato entre pares tiene consecuencias negativas para las familias y para la comunidad escolar de cualquier nación (OCDE, Pisa, 2015).

SOBRE LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

Aunque el concepto de participación comienza a sonar a principios del siglo pasado con autores como Dewey (1916), no es sino hasta la dno es sino hasta mediados de la década de los años sesenta, a través de los movimientos estudiantiles, que se le da claridad y poder a esta noción (Levin, 2000, Mitra, 2009, Rudduck, 2007, en Cook-Sather, 2006). Como derecho humano, la participación es un derecho civil y político plasmado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En 1989, este concepto toma fuerza cuando la Convención de los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas, en el artículo 12, subraya la obligación que tiene el Estado de garantizar las condiciones necesarias

para que el niño pueda expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afecten:

Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.⁴

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

Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a participar, a ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez. Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales del Distrito Federal, en el ámbito de sus respectivas competencias, están obligados a disponer e implementar los mecanismos que garanticen la participación permanente y activa de niñas, niños y adolescentes en las decisiones que se toman en los ámbitos familiar, escolar, social, comunitario o cualquier otro en el que se desarrollen (Artículos 71 y 72).

En los noventa, diversos autores cuestionan la exclusión de la participación estudiantil en las técnicas de aprendizaje y enseñanza. Así pues, autores como Kozol, Weis, Fine, Fullan, Levin, Rudduck, Chaplain y Wallace, entre otros, destacan la importancia de la participación de los estudiantes en las reformas educativas, políticas públicas, programas y planes de la educación. En este sentido, países como Canadá, Inglaterra, Australia y Estados Unidos introducen el término “student voice” en sus reformas educativas (Cook-Sather, 2006). Es también durante este periodo que se inician los trabajos para conceptualizar a la participación estudiantil, por medio del modelo llamado: “La escalera de la participación” de Roger Hart (1992). Nueve años después, el británico Harry Shier, de-

⁴El presente instrumento internacional fue adoptado por la Organización de las Naciones Unidas en la ciudad de Nueva York, Estados Unidos de América, el 20 de noviembre de 1989, mismo que fue aprobado por el Senado de la República el 19 de junio de 1990, lo cual consta en el Diario Oficial de la Federación del 31 de julio de 1990. Dicho instrumento entró en vigor en el ámbito internacional el 2 de septiembre de 1990, pero para el Estado mexicano no fue sino hasta el 21 de octubre de 1990, previa su ratificación el 21 de septiembre de 1990 y su promulgación en el Diario Oficial de la Federación el 25 de enero de 1991.

termina que la participación estudiantil está constituida por cinco niveles, donde el lugar número uno es el tipo más básico de participación (los estudiantes son escuchados) y el lugar número cinco el más deseado: los estudiantes comparten responsabilidad y poder en la toma de decisión. Posteriormente, el mexicano Pérez Expósito (2004) propone una forma para evaluar y medir la participación de los niños, niñas y adolescentes en las escuelas, por medio de dos dimensiones que consisten en detallar cómo se establece, dónde se da, qué tan auténtica, autónoma y eficaz es la participación, entre otras características.

En resumen, para Pérez Espósito y Hart, los actores fundamentales en la participación son los estudiantes; mientras que, para Shier, las autoridades educativas y los docentes son los que deben propiciarla. Hart piensa que el mayor grado de cooperación se da cuanto los alumnos son los protagonistas tanto de las ideas como de las decisiones y de las prácticas. Mientras que, para Shier, el mayor grado de colaboración se alcanza cuando se establece una política de acción a favor de la participación de los estudiantes y de que ésta se haga efectiva en el sistema escolar. Por su parte, Pérez Espósito no delimita la gradualidad de la participación, sino la cualidad de ella.

III. METODOLOGÍA

La metodología empleada para esta investigación fue la llamada Investigación-Acción Participativa Juvenil (YPAR, por sus siglas en inglés). *YPAR* es un enfoque innovador, utilizado desde hace aproximadamente ocho años en investigaciones educativas, cuyo modelo se basa en la capacitación de los jóvenes para llevar a cabo una investigación para mejorar su vida y las instituciones donde ellos sociabilizan. *YPAR* ofrece oportunidades para estudiar y proponer soluciones a los problemas sociales que afectan a los adolescentes (Cammarota y Fine 2008, en Mirra & Filipiak, 2015:49). También, *YPAR* genera información sobre los problemas que enfrenta la juventud desde su solo punto de vista.

Dado que uno de los objetivos de este trabajo es comprender a profundidad cómo representan y experimentan el acoso escolar los alumnos de una secundaria pública, opté por dos fases para este estudio. La primera fue una etapa de exploración, cuyo objetivo fue acercarme a la cotidianidad de la escuela, por medio de la observación participante y la entrevista a profundidad con varios miembros de la comunidad estudiantil. Un segundo momento de la investigación, fue la puesta en marcha de *YPAR*, por medio de un estudio no probabilístico mediante

un muestreo por conveniencia, en el cual participaron 102 estudiantes de secundaria, entre 12 y 15 años, de los cuales 47 fueron hombres y 55 mujeres. Estos estudiantes pertenecían a cuatro diferentes salones. Para trabajar por medio de YPAR, los estudiantes tuvieron la oportunidad de conformar su propio grupo de trabajo (aunque algunos prefirieron trabajar de manera individual). En total, se conformaron 25 grupos de investigación en los cuatro salones. En promedio, cada salón contó con 14 sesiones de una hora de duración cada una, dentro de las cuales se explicó la naturaleza y objetivos del proyecto; se abordó el tema del acoso escolar; se estudiaron los diversos tipos de investigación social y educativa; y se formularon el esquema y el diseño de investigación con cada grupo de trabajo, a saber: objetivos, preguntas, técnicas de recolección de datos, análisis de la información y resultados del estudio. El análisis de las investigaciones de los alumnos se está examinando por medio del programa NVivo.

IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS

Las investigaciones de los alumnos se basaron en cuatro principales temáticas: El alumno frente a la violencia escolar; el perfil del acosador; la figura de la víctima; y el papel de los maestros. Las técnicas de recolección de datos mayormente empleadas fueron cuestionarios a alumnos y profesores de los tres grados de secundaria; observación de la convivencia en el recreo, en el salón de clases, e incluso en los alrededores de la escuela; autoreportes; sesiones con grupos para conocer su sentir respecto al *bullying*; y entrevistas estructuradas con estudiantes y docentes.

De ahí que los resultados preliminares de esta investigación se presenten siguiendo esta misma línea de análisis.

1) EL ALUMNO FRENTE A LA VIOLENCIA ESCOLAR: EL DÍA A DÍA.

La mayor parte de las investigaciones YPAR se basaron en conocer y saber cómo reaccionan los alumnos frente a la violencia y cómo viven los estudiantes el acoso escolar. Uno de los datos más relevantes que mostraron las investigaciones es que no existe diferencia por sexo para la violencia, esto es, el maltrato entre pares no varía dependiendo el sexo de los alumnos, pero el tipo de acoso escolar sí obedece de manera directa entre si el agresor o la víctima es mujer u hombre. Las investigaciones arrojaron que una proporción alta de los alumnos refirieron haberse sentido solos cuando están dentro de la escuela; cerca de la

mitad de los estudiantes han sido intimidados desde principios de curso, siendo los de segundo de secundaria los que relatan esta experiencia de manera más recurrente. Entre el tipo de intimidación más frecuente se encuentra el tipo verbal de acoso escolar (insultar, amenazar y esparcir un rumor). La forma en la que se ejerce este tipo de violencia puede ser cara a cara, por medio de otro compañero que sirve como mensajero o de manera cibernética (por whatsapp o facebook). Como segundo tipo de hostigamiento se encuentra el social, de manera relevante el excluir a un estudiante del grupo, burlarse de él por su condición física, socio-económica o étnica.

Llama la atención el uso de las nuevas tecnologías, cuando los alumnos refieren que sus compañeros diariamente les toman fotos para burlarse de ellos y las envían a los demás sin su consentimiento, lo que ocurre con mayor frecuencia entre las mujeres; o les mandan mensajes de texto para amenazarlos o verlos fuera del plantel y avisan de las peleas a los demás por medio de redes sociales. El bullying físico, es el tipo que presentó menos frecuencia, aunque no por ello su incidencia deja de ser alta. El esconder o quitar algún objeto personal (esconder la lapicera, robar el lunch, y/o aventar o patear la mochila) o el ser agredidos por medio de un empujón, una patada, un golpe o una pelea, es lo que más se reporta entre compañeros.

2) EL PERFIL DEL ACOSADOR.

Resulta interesante cómo los alumnos tienen identificados a los compañeros agresores, aunque el *bully* no pertenezca ni a su salón de clase ni a su grado. A pesar de que en la escuela secundaria hay cerca de seiscientos jóvenes, todos tienen conocimiento de aquellos compañeros que agreden de manera repetida a sus pares. Por esta razón, los alumnos guiaron sus proyectos de investigación en comprender las causas y en responder a los porqués de las agresiones mediante la observación y en búsquedas indirectas de información sobre el ambiente familiar del agresor.

Entre los resultados más relevantes se encuentran que el agresor es descuidado en su aspecto personal; es solitario (tiene uno o dos amigos o, en ocasiones, ninguno); no es popular; tiene alguna característica física relevante que es inusual, cómo el peso, la talla, o la forma de hablar. También, tiene problemas con la relación hacia los demás, no sabe expresar sus sentimientos, le cuesta trabajo acercarse a los compañeros. Con respecto a la cuestión familiar, es interesante

constatar que todos los perfiles tienen algún tipo de problema familiar: falta de alguno de los padres, o bien, los padres están separados, o divorciados; de igual forma, los agresores reciben poca atención por parte de sus padres; está solo la mayor parte del tiempo; es hijo único o tiene un solo hermano.

Con respecto a su desempeño escolar, los alumnos agresores tienden a ser indisciplinados, faltan al respeto a sus profesores, no siguen indicaciones, no traen completo el uniforme o el material escolar, frecuentemente tienen reportes de mala conducta, tienen bajas calificaciones, y los padres de familia no se presentan a los citatorios ni a la firma de boletas.

En lo que se refiere a la convivencia entre pares, las respuestas más frecuentes de los alumnos fueron: ofenden verbalmente a los demás estudiantes, ya sea por medio de groserías, insultos o amenazas; empujan por las escaleras a sus compañeros; lanzan objetos a sus pares como tijeras, lápices, reglas, comida y borradores; toman fotos o videos de los demás sin permiso; bajan los pantalones; esconden las pertenencias de otros; golpean, dan sapes, y organizan peleas ya sea afuera o dentro del plantel.

3) LA VÍCTIMA: SIN APOYO DE PARES NI ADULTOS.

En este apartado surgen dos temas relevantes. El primero está relacionado con el perfil de la víctima. Al igual que en el caso de los agresores, los alumnos tienen plenamente identificados a los compañeros que padecen *bullying*. En cuanto al aspecto físico, es interesante observar que los perfiles de la víctima y del agresor son bastante parecidos. Por su parte, las víctimas son descuidadas en su apariencia, y presentan algún problema corporal como utilizar lentes o ser visco, tener un defecto en los pies o piernas, tener sobrepeso, ser muy chaparro, tener dificultad para escribir o leer, además de ser poco hábiles para los deportes.

Con respecto a su desempeño escolar, al contrario de los agresores, las víctimas tienen un alto rendimiento académico, se esfuerzan por tener buenas calificaciones, tienen buena conducta y no generan disturbios dentro del salón de clase, lo que ocasiona que los maestros no pongan mucha atención a ellos, pues pasan desapercibidos. Estos alumnos tienen problemas con el trato hacia los demás, no expresan sus emociones, son callados, caminan haciendo el menor ruido para que de esta forma nadie los mire. No acuden a orientación ni al departamento psicológico para expresar su malestar.

En lo que se refiere a su vida familiar, las víctimas pueden sufrir violencia familiar, ya sea por el padre, la madre o los propios hermanos; son poco atendidas; son humilladas constantemente, lo que hace que presenten baja autoestima y no confíen en ninguna persona para hablar de sus problemas. Además, provienen de familias de escasos recursos, por lo que al mostrar buenas calificaciones, las autoridades educativas les otorgan una beca económica, lo que reproduce mayor violencia por parte de los compañeros, pues los consideran carentes de recursos.

El segundo tema conveniente a señalar es la falta de apoyo que reciben las víctimas por parte de sus compañeros y maestros. Como subrayé anteriormente, en general, tanto maestros, como directivos y alumnos saben quiénes son los estudiantes que sufren *bullying*. Empero, se dislumbra una constante por parte de los adultos de menospreciar los problemas de las víctimas y de justificar las agresiones que sufren hacia cuestiones externas al colegio, como a la situación familiar o económica que vive el alumno.

4) LOS MAESTROS: DISTANTES DE LOS PROBLEMAS JUVENILES.

Una parte de los grupos YPAR se inclinó por investigar el actuar de los profesores frente al acoso escolar, por medio de entrevistas semiestructuradas a los docentes. Fue interesante descubrir cómo los maestros comentaron no siempre tener conocimiento de las agresiones entre pares, derivado de dos problemas que se repiten a diario en la escuela. El primero es que los alumnos refirieron actuar en lugares donde saben que no hay maestros vigilantes. El segundo está ligado a la complicidad y a la falta de denuncia de los estudiantes, ya sea por miedo a las represalias y/o porque existe un código entre compañeros que les impide actuar en su contra. Al respecto, el testimonio de Paola deja entrever esta problemática:

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

teró”. *Investigador: ¿Pero nadie los acusa?* Paola: “Pues no, si aquí en el salón pasa algo, nadie dice nada, porque si decimos algo los separan de salón y son los típicos grupitos que tienen ya mucho tiempo. Además, si te agarran de chismosa, te va peor. Te agarran entre varias del grupo y te empiezan a pegar”.

En contraste a la voz de los maestros, la percepción del alumnado es que los docentes no actúan contra el acoso escolar, no se involucran y no intentan resolverlo. Esto apunta a que cuando los estudiantes perciben que la intimidación entre pares es aprobada por los propios maestros, hace que los propios alumnos tiendan a creer que la escuela no tiene las habilidades necesarias para controlar o supervisar este tipo de acciones, lo que provoca un aumento de estas conductas (Cixin Wang, Brandi Berry & Susan M. Swearer, 2013).

V. CONCLUSIONES

La edad y el grado académico de los alumnos fueron factores determinantes en la forma en la que cada grupo desarrolló la investigación y presentó sus resultados. Los estudiantes con 12 años mostraron mayor dificultad que los compañeros de 14 para comprender cómo se efectúa una investigación. No obstante, la idea de volverse científicos sociales y de estudiar el *bullying* fue atractiva en general para todos los estudiantes a pesar de la carencia de ciertas competencias entre los jóvenes. Esto es, los proyectos YPAR pueden llevarse a cabo de manera más eficiente en poblaciones juveniles con mayores habilidades prácticas y conocimientos, pero sin dejar de lado un componente clave para la apropiada consecución de los trabajos: la motivación de los adolescentes por conocer más sobre un tema inherente a ellos.

Por otro lado, se pudo constatar que la participación estudiantil es una herramienta que permite adentrarse en la vida diaria de los adolescentes, conocer sus pensamientos, sus anhelos y sus problemas. Esto toma relevancia al saber que en los jóvenes existe un elemento de complicidad, dentro del cual lo más importante es que los adultos no se enteren, no estén informados, no se percaten, ni se den cuenta de lo que pasa adentro o fuera del salón de clases, ni en ningún otro lugar. Con respecto a la relación con el acoso escolar, otro de los beneficios de la participación estudiantil es que ayuda a identificar la naturaleza de las disputas que se suscitan a diario entre adolescentes, lo que conlleva a remediar el problema íntegramente, puesto que las riñas son recurrentes entre los mismos alumnos. Además, colabora en la detección temprana de víctimas y agresores, lo

que origina que las autoridades educativas puedan trabajar con estos estudiantes. Sobre la relación entre acoso escolar y los estudiantes como co-investigadores, llama la atención el observar que, desde el inicio del proceso de investigación y hasta el final (formulación de objetivos, preguntas y recolección de datos), los propios estudiantes fueron madurando el concepto de maltrato entre pares, al darse cuenta poco a poco y mientras transcurría la investigación, de la problemática del acoso escolar, de las consecuencias que éste conlleva y de lo mucho que puede dañar a una persona. Al finalizar la investigación, sugirieron nuevas formas de convivencia entre ellos y se dieron cuenta que la distancia entre adulto y adolescente no es tan lejana como pensaban.

**RECEBIDO EM 06 DE ABRIL DE 2018.
APROVADO EM 10 DE MAIO DE 2018.**

VI. BIBLIOGRAFÍA

Cammarota Julio and Michelle Fine. (2008). *Revolutionizing education: Youth Participatory Action Research in Motion*. Routledge. Taylor and Francis Group.

Cixin Wang, Brandi Berry and Susan M. Swearer. (2013). *The critical role of school climate in effective bullying prevention*, Theory into Practice, 52:4, 296-302.

Cohen, J. (2006). *Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being*. Harvard Educational Review, 76(2), 201-237. Disponible en: <https://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/cohen-HE-Paper-7-06.pdf>

Cook-Sather, A. (2006). *Sound, Presence, and Power: "Student Voice" in Educational Research and Reform*. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/4124743>

DeFur, Sharon and Lori Korinek (2010). *Listening to Student Voices*. Heldref Publications.

Elias, M. (2010). *School climate that promotes student voice*. Principal Leadership.

Furlan A. y Spitzer, T. (2013) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. México: COMIE.

Hart, R. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. Italy: United Nations Children's Fund.

Hernández, J. & Susan S. (2004). *A safe school climate*. Disponible en: <http://eric.ed.gov/?id=EJ703452>

Instituto Nacional Electoral (2015). Consulta Infantil y Juvenil 2015. Disponible en: http://www.ine.mx/portal/Elecciones/Proceso_Electoral_Federal_20142015/ConsultaInfantilyJuvenil2015/pdf/Resultados_Nacionales_10_a_13.pdf

Malo Annie and Trene Rahm (2014). *La voix des jeunes à l'école et au-delà*. Canadian Journal of Education. Vol. 37. No. 1. pp. 1-21.

Mirra, N. et al. (2015) *Revolutionizing Inquiry in Urban English Classrooms: pursuing voice and justice through Youth Participatory Action Research*. English Journal 105.2. pp: 49-57.

Nansel, T. et al. (2001). *Bullying Behaviors among US youth*. American Medical Association, 285:16,2094-2100. Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.538.432&rep=rep1&type=pdf>

Ley General de Educación. Última reforma publicada el día 19 de diciembre de 2014. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

OECD (2017). *PISA 2015, Results (Volume III): Student's Well-Being*, PISA. OECD Publishing Paris.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and Whipping boys*. Washington: Hemisphere Publishing Corporation.

Ortega, R., Del Rey, R., Mora-Merchán, J. (2001). *Violencia entre escolares*. REDALYC, número 41, agosto 2001, pp. 95-113. España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27404107.pdf>

Pérez, L. (2014). *Participación adolescente en la secundaria: explorando lo deseable, lo potencial y lo permisible*. México, UAM Xochimilco. Año 27, no. 74. 47-72.

Periódico Milenio. 23 de mayo de 2014. Disponible en: http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala_internacional_0_304169593.html

Prieto, G.M. (2005). *Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10 (27), 1005-1026.

Secretaría de Educación Pública (2014). *Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior*. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf

Shier, Harry (2001). *Pathways to participation: openings, opportunities and obligations*. Children and Society. Volume 15, pp. 107-117.

Sampén-Díaz, M. N., Aguilar-Ramos, M. C. y Tójar-Hurtado, J. C. (2017). *Educando la competencia social en Perú. Programa de prevención del maltrato social*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(1), 46-57. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1013>

Santoyo Castillo, Dzoara, Frías, Sonia M. (2014). *Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.

México.

Valdés A. y Ernesto Martínez (2014). *Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria*. Avances en Psicología Latinoamericana, 32(3), 447-457. Disponible en: dx.doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07