Revista NTHE, 22: 10-23, 2018
ISSN: 2007-9079
http://www.nthe.concyteq.edu.mx/

Acoso y administración escolar: La percepción docente

Gabriela Calderón Guerrero[1]
María del Mar Carrillo Hernández[2]
Martha Beatriz Soto Martínez[3]
Ana Luisa Forzán de Lachica[4]

Resumen

Se realizó una investigación orientada a conocer la manera en que la escuela, representada por los docentes que en ella laboran, percibe la situación del acoso escolar, así como el tipo de estrategias que dentro de ella se impulsa para prevenir esta problemática. Un eje articulador del estudio se compone por la visión de los profesores sobre el acoso escolar en su convivencia directa con los estudiantes; así como la de aquellos en quienes recae, de manera importante, el peso de los conflictos que este tipo de acciones producen.

Se diseñó una encuesta con 34 preguntas para conocer la percepción docente, sus niveles de compromiso ante la problemática del acoso escolar en sus escuelas y la manera en afrontarlo. Con base en una vitrina metodológica convencional, se aplicaron 329 encuestas a profesores de 48 escuelas primarias públicas. El instrumento se aplicó durante los meses de octubre, noviembre y la primera semana de diciembre de 2015.

Los resultados muestran tres aspectos importantes: a) que el subsistema de primaria del municipio de Querétaro cuenta con una planta docente con alto potencial para abordar el problema del acoso escolar; b) que se pueden implementar medidas puntuales –como el diseño y construcción de edificios bajo la lógica de cero tolerancia al acoso- para prevenir y erradicar el acoso escolar, y c) las y los docentes consideran que es necesario readecuar la organización escolar para generar programas efectivos de convivencia entre las y los actores educativos. El estudio cierra con un conjunto de reflexiones para pensar en estrategias de trabajo para fomentar una cultura de sana convivencia entre los actores educativos.

Palabras clave: *Acoso escolar, organización escolar, percepción docente, educación para la convivencia.*

Summary

A research was carried out aimed at knowing how the school, represented by the teachers that work in it, perceives the situation of school bullying, as well as the type of strategies that teachers encourage to prevent this problem. An articulating axis of the study is the vision of the teachers about bullying, as they coexist directly with the girls and boys, and on whom, in an important way, the weight of the conflicts that this type of actions produce.
A survey was designed with 34 questions aimed at knowing the teacher's perception, their levels of commitment to the problem of bullying in their schools and the way they deal with it. Based on a conventional methodological showcase, 329 surveys were applied to teachers of 48 public primary schools. The instrument was applied during the months of October, November and the first week of December 2015.

The results show three important aspects: a) that the elemetary subsystem of the Municipio of Querétaro has a teaching plant with high potential to address the problem of school bullying; b) that punctual measures can be implemented - such as the design and construction of buildings under the logic of zero tolerance to harassment - to prevent and eradicate bullying; c) teachers consider that it is necessary to readjust the school organization to generate effective coexistence programs among educational actors. The study closes with a set of reflections to think about work strategies to promote a culture of healthy coexistence among educational actors.

Keywords: *Bullying, school organization, teacher perception, education for coexistence.*

[1]gcalderonguerrero@gmail.com
[2]chanabeba@hotmail.com
[3]yttebsoto@ Teléfono:
[1, 2,3 y 4]Universidad Autónoma de Querétaro, Tel. (442) 1921200 ext. 65508.

Fecha de recepción: 16 de agosto de 2018
Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2018

Introducción

Uno de los problemas más serios a los que se enfrenta el sistema educativo de cualquier país es el agravamiento de las situaciones generadoras de violencia en las escuelas. De acuerdo con el primer registro formal sobre maltrato escolar infantil reportado por el Instituto Federal Electoral (IFE, 2012), 32% de los menores que cursan la educación básica afirmó haber sido víctima de maltrato en la escuela, 15% aseguró haber sido insultado y 13% mencionó haber sido golpeado. Según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), México ocupa el primer lugar en número de casos de acoso escolar en el que se cuentan 19 millones de alumnos (Cruz, 2014); este reporte señala que 40% ha sido víctima de acoso; 25% ha sido insultado y amenazado; 17%, golpeado, y 44%, víctima de algún episodio de violencia verbal, psicológica o física. En Querétaro, de acuerdo con la información oficial de la Unidad de Servicios de Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ, 2014), el acoso escolar se presenta en 1.5% de estudiantes de 8 a 15 años, un total de 3,600 alumnos (Rodríguez, 2011).

En Querétaro, se ha generalizado el concepto de *bullying* para describir toda acción de violencia al interior de la escuela; de hecho, en los discursos oficiales, se observa confusión al utilizar indistintamente el término para hablar de violencia entre pares, agresiones de profesores y autoridades hacia los estudiantes y viceversa. Como parte de las acciones preventivas, solamente se conoce el Programa de Fortalecimiento a la Convivencia Escolar, del cual hay poca información: se desconocen los derechos y deberes y reglamento de disciplina escolar, así como no ha logrado trascender para fomentar nuevas formas de convivencia escolar, ni fortalece la idea de una educación para la no violencia y, mucho menos, se establece una tendencia para fomentar una cultura para la paz. Todos los anteriores aspectos están considerados en la Ley General de Educación (SEP, 2011).

Si bien el fenómeno del acoso escolar no es un problema grave en las escuelas primarias del Estado de Querétaro, las estrategias instrumentadas para resolver la indisciplina y prevenir la violencia escolar entre pares no han sido las mejores formas de auspiciar el desarrollo de prácticas de convivencia social y buen desempeño académico; por el contrario, se crean tendencias que favorecen los climas violentos en las organizaciones escolares.

A pesar de los cambios organizacionales introducidos en las escuelas primarias para mejorar académicamente y fomentar los principios básicos de la convivencia escolar, se siguen observando, en un extremo, prácticas que han demostrado su inoperancia pedagógica, la ridiculización u otro tipo de sanciones (repetir enunciados en planas y planas como “no lo volveré a hacer”, no salir a recreo, etc.); en el otro extremo, se observa la indiferencia de autoridades y algunos profesores, a conductas que tratan de ocultar o minimizar el impacto que el acoso escolar tiene en el desempeño de los estudiantes y su desarrollo futuro. Lamentablemente, todas ellas son conductas que hoy día son observadas en la cultura escolar . Estas condiciones provocan resentimientos y percepciones negativas de los alumnos hacia la escuela y figuras de autoridad, como el maestro o el director.

Es necesario que la organización escolar conciba programas efectivos de prevención y erradicación de todos los tipos de violencia en los entornos escolares. Si bien es cierto que ésta ha formado parte de la experiencia humana (sin ser la excepción las escuelas), la realidad muestra que sus expresiones obedecen a lógicas con delimitaciones temporales y espaciales. La violencia daña la calidad de la enseñanza y la percepción que los estudiantes construyen sobre el espacio físico, pedagógico y psicológico de la escuela y en la convivencia con la comunidad.

De lo anterior, la urgencia para trabajar en la mejora organizacional del diseño de estrategias innovadoras en los ambientes escolares y con ello propiciar los esquemas que contribuyan a evidenciar el acoso escolar, así como abordarlo a partir de la estrecha colaboración y comunicación entre docentes y autoridades educativas. Como en toda organización escolar, el binomio academia-administración debe ir de la mano para lograr los objetivos educativos.

La violencia como fenómeno social y cultural

En este trabajo se concibe la violencia como un fenómeno histórico social, puesto que puede ser analizada como un patrón cultural producido por las prácticas sociales. Es, además, parte de una amalgama de hechos determinados históricamente y reproducidos en múltiples dimensiones culturales de lenguajes y códigos, con lo que se caracteriza el sustento de su propia existencia, como práctica social constituida (Lucas y Canen, 2011; Cabral y Lucas, 2010).

De esta manera, existe una cultura de la violencia presente en diferentes espacios sociales con determinadas identidades, abarcados por una formación histórica y por contextos políticos y económicos (Veccia y otros, 2008). Si se toma la definición de cultura de Geertz (1997), “como un tejido de significado” construido con los hilos

de sentido que los hombres le otorgan a partir de sus acciones, es posible hacer una aproximación analógica entre los sentidos y los tejidos de estas prácticas de violencia, que poseen significados propios y que sirven de referente para mirar la violencia en las escuelas, mismas que manifiestan la práctica cultural reproductiva.

Es importante recordar que la organización escolar tiene su propia cultura construida en su cotidianidad como institución educativa y en el contexto sociocultural al que pertenece. En consecuencia, el *bullying* o acoso escolar es solo un tipo de violencia en la escuela debido a que es un espacio de reproducción social y se caracteriza por presentar distintas clases de violencia entre los diferentes actores dentro de ella.

En este trabajo se asume también a la escuela como una organización social responsable de la producción del conocimiento y de la propia cultura escolar (un tejido de intercambio de significados en donde la violencia está presente). Se espera que el discurso de intervención de la política educativa considere las distintas perspectivas y las prácticas sociales y culturales de donde se originan las violencias para la implementación de acciones positivas para combatirla.

Violencia en las escuelas: acoso escolar o bullying

La mayor parte de las investigaciones sobre *bullying* toman como principal referente conceptual el planteado por Dan Olweus, quien lo abordó en sus investigaciones en la década de 1970. Para él, el *bullying* se configura a partir de acciones negativas intencionales que causan o intentan causar malestar, practicadas repetidamente durante algún tiempo por parte de un estudiante o de un grupo de estudiantes a otro que, por estar solo, no consigue defenderse. Olweus señala tres características: a) desigualdad de poder, b) repetición y c) intención de herir física o simbólicamente. Son tres dimensiones que la organización escolar tiende reiterativamente a ocultar bajo el argumento de concebirlas como actos individuales aislados que deben ser atendidos en función de los reglamentos escolares.

De forma general, el comportamiento acosador puede definirse como "comportamiento intencionado y repetidamente negativo (desagradable o hiriente) por parte de una o varias personas, dirigido a otra persona que difícilmente puede defenderse" (Olweus, s. f).

El acoso escolar cumple con tres características:

- Comportamiento agresivo o para causar un daño intencionado.
- Repetido y prolongado en el tiempo.
- En una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder o fuerzas, real o percibido, pero que tiene el efecto de crear relaciones de dominio/sumisión.

El *bullying* puede ocurrir sin provocación aparente por parte de la víctima, caracterizado como una forma de abuso; una de sus principales características es que ocurre entre iguales. Tomando como base esta definición, es necesario distinguir que las prácticas aisladas de acoso, aunque sea entre pares y en un mismo grupo, no pueden ser consideradas como *bullying*.

El *bullying* puede ser practicado por apenas un individuo o varios –*the bully*– a un único individuo –víctima– o un grupo. Datos levantados por Olweus indican un predominio de casos donde una víctima era perseguida por un grupo de dos o tres agresores.

Partiendo de los análisis de Harris y Petrie (2003), es posible identificar, por lo menos, cuatro roles que asumen los colectivos participantes en los actos del acosador dentro de las instituciones educativas. Éstas son:

- El *bully* acosador es el que practica la agresión.
- La víctima o acosado, aquél que sufre la agresión
- El acosador/víctima es el que desempeña alternadamente los dos papeles
- Los testigos están presentes durante la agresión, participan como público.

Desde la perspectiva de Veccia y otros (2008), en la dinámica de todo grupo existe un intercambio de reconocimientos y aprobaciones (afectos y sostén) tanto como rivalidad, competencia u hostilidad connaturales al desarrollo de ciertas sociedades. Lo preocupante, señalan, es la rígida configuración dominante-dominado/hostigador-hostigado que se perpetúa en el tiempo y que amenaza con convertirse en una práctica que, al rutinizarse, se integre en los espacios educativos como parte de la normalidad en la vida cotidiana de las sociedades.

Para este autor, se distinguen siete roles: el agresor, que realiza la agresión; reforzador del agresor, que estimula la agresión; ayudante del agresor, que apoya al agresor; defensor de la víctima, que ayuda a la víctima a aislarse de la victimización; el ajeno, que no participa de ningún modo en la dinámica, y la víctima, de quien parte la victimización y el agresor victimizado, cuando éstos pueden presentarse alternadamente en diferentes momentos en uno u otro papel (Veccia, 2008).

Es de destacar también que gran parte de la violencia que ocurre en escuelas y otros espacios educativos permanece oculta en tanto existe miedo por parte de las víctimas de

denunciar por temor a posibles venganzas y la actitud pasiva de los espectadores que nada hacen por impedirla o denunciarla.

Para mejorar la convivencia es necesario diseñar y ejecutar un proyecto de innovación educativa que pase por la reorganización de la gestión educativa y la autoformación del profesorado; que tenga en cuenta la misión de incorporar todos los elementos del currículo (visibles y ocultos), desde la acción tutorial a la formación permanente del profesorado, desde las prácticas sociales hasta el reconocimiento de los códigos culturales de comportamiento en contextos escolares.

La responsabilidad de la organización escolar

La estructura organizacional del sistema educativo mexicano contiene dispositivos administrativos para que las autoridades intervengan en la creación de programas de intervención para prevenir la violencia escolar. Es importante tener claridad respecto a la responsabilidad de las organizaciones en la generación de un clima escolar que favorezca el desarrollo de una cultura basada en la convivencia amable entre todos los actores educativos.

En diversos estudios (Díaz-Aguado y Medrano, 1995; Bishop y Carwile, 2009; Elizalde 2010; Mayorga y Madrid, 2010; Gálvez-Sobral, 2011; Quintana y otros, 2012; Gómez, 2013), se reflexiona sobre el rol que la escuela juega, como organización, para favorecer o inhibir la práctica del acoso escolar en los centros educativos. Se coincide en la presencia de factores de riesgo que deben atenderse para evitar que se constituyan en promotores de altos niveles de incidencia de esta problemática.

La política educativa establecida por la Secretaría de Educación Pública a nivel federal y por la Unidad de Servicios de Educación Básica del Estado de Querétaro (USEBEQ) en el ámbito local se estructura concibiendo que la escuela tiene la obligación y la responsabilidad social de generar y garantizar climas de interrelaciones sociales e interpersonales sanas y no violentas para que los niños puedan potenciar sus habilidades, aprendizajes y desarrollo integral como personas que les permita establecer relaciones solidarias y recíprocas con sus semejantes. Sin embargo, en muchas ocasiones esto no llega a concretarse.

Los objetivos del presente trabajo son, por un lado, conocer cómo la escuela y administración escolar, representada por los docentes, percibe las situaciones de acoso escolar que en ella se presentan, así como indagar las estrategias que los profesores, como parte de la administración escolar, emplean o consideran deben emplearse, para prevenir dicha situación.

Método

Se llevó a cabo una investigación de corte mixto, aunque con énfasis en la visión cualitativa, utilizando la técnica de la encuesta como principal instrumento de recolección de información.

Universo de estudio

Para la aplicación de la encuesta, se consideró docentes de las escuelas primarias públicas de la ciudad de Querétaro. De acuerdo con la información de la USEBEQ (2015), para el ciclo escolar 2014-2015, se tiene la siguiente radiografía de las escuelas primarias en el municipio de Querétaro, que se documenta en la Tabla 1 a continuación:

Estudiantes	109,974 (53,584 hombres y 51,390 mujeres).
Docentes	3,220 (2,705 mujeres y 515 hombres).
Escuelas	360
Grupos	3,463
Alumno/docente	32.6/1
Alumno/grupo	30.3/1
Alumno/escuela	291.6/1
Grupo/escuela	9,6/1
Docente/escuela	8.9/1

Tabla 1. Estadística básica escuelas primarias. Municipio de Querétaro. Ciclo escolar 2014-2015.

Fuente: Elaboración propia con base en la información de USEBEQ. Estadística de inicio de ciclo escolar 2014-2015. Educación Primaria. Gobierno del Estado de Querétaro.

La encuesta se aplicó durante los meses de octubre, noviembre y la primera semana de diciembre de 2015. Se aplicaron 329 cuestionarios en 48 escuelas primarias de la ciudad de Querétaro; 86.3% son urbanas y 13.7 rurales, 58.3% corresponden al turno matutino, 37.9 al vespertino y 3.8 son escuelas de tiempo completo. De los docentes que accedieron a contestar la encuesta, 58.3% son mujeres y 41.7% hombres. Por considerar que el acoso escolar adquiere mayor relevancia entre las y los niños de mayor edad, se tomó la decisión de aplicar un mayor número de encuestas con las y los profesores que imparten clase en los últimos años de la primaria, sin desatender, desde luego, a los primeros dos años.

Por lo anterior, la distribución quedó de la siguiente manera: 21.2% imparten clase en primero y segundo año; 28.6% en tercero y cuarto; 44.1 en quinto y sexto; 6.1% no contestó. En consecuencia, se observa un abanico representativo de los actores educativos en este nivel de estudios.

Las escuelas que participaron en la investigación están localizadas en todas las delegaciones de la ciudad, a la que asisten niños de clase media y de escasos recursos. En general, son escuelas con organización completa: se imparten todos los grados, planta docente completa y estructura administrativa con sus funciones correspondientes. En términos de infraestructura, sobresalen las carencias en instalaciones y mantenimiento; la situación de la planta física, se agudiza en el caso de las escuelas rurales y, en éstas, se encuentran escuelas multigrado.

Diseño de la encuesta: "Los docentes ante el acoso escolar, 2015" ENDAES 2015

A partir de la conceptualización de los elementos que debía contener la encuesta, se realizó la comparación con trabajos semejantes, tanto del ámbito nacional como estudios de otros países (Olweus, 2007; Ararteko, 2006; INEE, 2014; Fernández, 2008; Díaz-Aguado y Martínez, 2013; Gómez, 2013), lo que permitió contar con información amplia y comprobable respecto a la problemática que se investigó.

Se diseñó la encuesta "Los Docentes ante el Acoso Escolar 2015" (ENDAES, 2015 por sus siglas), con 34 preguntas cerradas y con opción a que el docente pudiera externar alguna opinión para ampliar sus ideas. El contenido presentó cinco constructos teóricos, dados los propósitos de la investigación más amplia, de los cuales se reportan únicamente una parte de los hallazgos. De éstos fueron considerados esenciales: a) datos de identificación de la escuela; b) datos generales del profesor o profesora; c) percepción y autopercepción que las y los profesores tienen con respecto a su labor profesional y las características del entorno escolar; d) habilidades socioemocionales y estrategias para generar convivencia libre de acoso escolar; e) conocimiento y criterios sobre lo que es el acoso escolar. Evidentemente, todos los constructos teóricos confluyen en el papel de la organización y en los niveles de participación y compromiso docente para atender la problemática de la violencia. Cabe señalar que en este artículo no se expondrán los hallazgos relativos al inciso (d), ya que serán parte de otra publicación.

El procedimiento para la aplicación de la encuesta fue el siguiente:

Primero. La encuesta se diseñó para obtener información sobre la organización escolar, condiciones de trabajo de los profesores, así como identificar el nivel de conocimiento sobre el fenómeno de la violencia escolar, la percepción y creencias que tienen sobre este fenómeno, las habilidades socioemocionales y las estrategias con las que cuentan para generar ambientes de convivencia libres de acoso escolar.

Segundo. La encuesta se aplicó a una muestra representativa de docentes que laboran en escuelas primarias de la ciudad de Querétaro. Para otorgarle amplitud y representatividad a la encuesta, se consideraron cuatro niveles diferenciados de estratificación: a) Sexo, el universo se compuso de 2,705 mujeres y 515 hombres; b) Delegación municipal, se consideraron las siete delegaciones municipales: Centro Histórico, Carrillo Puerto, Cayetano Rubio, Epigmenio González, Félix Osores, Josefa Vergara, Santa Rosa Jáuregui; c) Turnos escolares matutino y vespertino; d) Ámbito: escuelas urbanas y rurales.

Para obtener el número mínimo de encuestas a aplicar, se acordó trabajar con una vitrina metodológica convencional: nivel de confianza del 95%, 5% de margen de error y proporción de ocurrencia esperada del 0.5 para *p* y 0.5 para *q*.

Fórmula aplicada:

$$n = \frac{N \times Z2 \times p \times q}{[d2 \times (N - 1)] + [Z2 \times p \times q]}$$

Dónde:

n: número de encuestas a aplicar.

N: población total (3,220).

Z: nivel de confianza (95%) y cuyo valor es de 1.96.

p: proporción de ocurrencia esperada (0.5).

q: 1 – p.

d: margen de error (.05%).

Al despejar la fórmula, se obtiene como resultado 343 que corresponde al número encuestas a aplicar. Sin

embargo, debido a la negativa de varias escuelas para participar en la investigación y dada la necesidad de tener concluido el trabajo en un tiempo establecido, se aplicaron 329.

Una vez determinado el tamaño de la muestra para garantizar su representatividad, así como los niveles de estratificación, las escuelas y profesores que participaron en el estudio fueron considerados, a partir del listado, instituciones educativas del Municipio de Querétaro; posteriormente se visitó a las instituciones y se solicitó su participación (siempre considerando que cumplieran con los criterios señalados en el párrafo previo); lo mismo sucedió con los profesores. Ambos participantes fueron aquellos que, cumpliendo con los criterios de muestreo, aceptaron hacerlo. De esta manera, tanto las instituciones como los profesores participantes otorgaron su consentimiento informado para ser parte de la presente investigación (este punto se abordará más ampliamente en la siguiente sección).

Los criterios de inclusión de las escuelas es que fueran primarias públicas del municipio de Querétaro y que aceptaran participar en la investigación. Los criterios de inclusión de los profesores es que impartieran clases en escuelas primarias públicas del municipio de Querétaro, que su escuela participara en la investigación y que ellos aceptaran responder la encuesta.

Con la finalidad de saber si la encuesta cumplía con los requisitos de fiabilidad estadística, se elaboró un borrador del cuestionario, delimitando la información y las preguntas formuladas a partir de las reuniones de trabajo con el equipo de investigadores; se realizó una prueba piloto, haciendo la evaluación de las propiedades métricas de la escala. Se empleó el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual es un modelo estadístico que mide la consistencia interna del instrumento, basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems.

El procesamiento de los datos no presentó dificultades técnicas, por lo que se aplicó el coeficiente en el programa estadístico SPSS versión 22 para Windows. Los resultados obtenidos indican que la encuesta tiene una muy buena consistencia interna en lo que respecta al instrumento en su conjunto, pues se considera que un Alfa de Cronbach superior a .800 valida ampliamente el instrumento; por tanto, es posible afirmar que las preguntas del cuestionario tienen consistencia interna y mantienen un alto nivel de articulación entre ellas.

Consideraciones éticas

El estudio no representó ningún tipo de peligro para los participantes. Como se recomienda en el "Code of Etics" del *American Educational Research Association* (aprobado por el AERA Council en el 2011), se contó con la aprobación de los participantes (docentes y anuencia de la escuela) para la aplicación de la encuesta; de hecho, después de considerar los criterios probabilísticos para la determinación de la muestra, el siguiente criterio de inclusión o exclusión, según fuera el caso, fue la aceptación o negativa del profesor y/o la escuela para participar en la investigación. Se informó a los docentes y a la institución educativa el propósito de la investigación y los que otorgaron el consentimiento informado fueron los docentes que formaron parte del estudio.

La información sensible de los participantes (nombre, edad, etc.) se trató con absoluta confidencialidad. En los reportes de investigación, así como en publicaciones derivadas del mismo, como se aprecia el tratamiento en este artículo, se ha respetado estrictamente el anonimato de los participantes y de la institución educativa. Los resultados de la investigación están disponibles para la institución educativa que los solicite.

Resultados principales

Perfil de los profesores de las escuelas primarias de la ciudad de Querétaro

En la Tabla 2, se observan los porcentajes de los profesores encuestados relativos a edad y años de servicio.

Rubro	Rango	%
Edad de los profesores	20-30	31.9
	31-40	24.8
	41-50	19.3
	51-60	16.9
	61 y más	0.8
	No contestó	6.3
	TOTAL	100.0
Años de servicio de los profesores	0-10	48.2
	11-20	13.9
	21-30	22.7
	31 y más	9.6
	No contestó	5.6
	TOTAL	100.0

Tabla 2. Edad y años de servicio de los profesores.
Fuente: ENDAES, 2015

Tanto el indicador de edad como el de años de servicio resultan relevantes, ya que muestran aspectos como la

juventud, la experiencia, el empuje o el cansancio para mantener un ritmo intenso de trabajo de una población, así como la disposición para abordar situaciones emergentes en el aula; son expresión, a su vez, de prácticas profesionales diferentes derivadas de la formación profesional y sus trayectorias personales como docentes.

La edad de los docentes es heterogénea; se observa que la tercera parte de la población está en el rango de 20 a 30 años, sin duda una población joven que representa un potencial de cambio que la organización escolar no debe minimizar.

En relación con los años de servicio, se observa un alto porcentaje de docentes con 10 o menos años de antigüedad en la organización escolar (48.2%). Por otro lado, es relevante la longitud de la banda de años en servicio, desde quienes todavía no cumplen un año hasta el caso de una profesora con 45 años de actividad docente[1]. Esto último resulta un buen indicador, pues hace referencia a un grupo de trabajadores con fuerza, juventud y experiencia para impulsar cambios en la organización y generar nuevas pautas culturales que modifiquen positivamente las condiciones en la escuela para prevenir la violencia entre los actores educativos.

Tipo de contratación	Frecuencia	Porcentaje
Definitiva	256	77.8
Provisional	50	15.2
Tiempo fijo	20	06.1
No contestó	3	0.9
TOTAL	329	100.0

Tabla 3. Tipo de contratación de los profesores
Fuente: ENDAES, 2015

La encuesta sondeó el tipo de contratación de los profesores. Esta situación es importante ya que la certeza y seguridad laboral resultan fundamentales para cualquier trabajador; el tipo de compromiso y la capacidad para afrontar situaciones complejas –como la violencia escolar- depende en buena medida de la seguridad con la que cuenten los trabajadores en su espacio laboral. La Tabla 3 muestra el tipo de contratación de los docentes encuestados.

Otro hallazgo importante de la encuesta fue que de los profesores solamente un porcentaje reducido (36.2%) cuenta con carrera magisterial, lo que representa ingresos extras y, en teoría, supone una mayor capacitación en las actividades docentes. Los profesores con contrato provisional o de tiempo fijo reclaman el no contar con las condiciones laborales adecuadas para trabajar con grupos numerosos que, de acuerdo con la Unidad de Servicios Básicos de Educación en el Estado de Querétaro (USEBEQ, 2014), mantienen un promedio de 32.6 alumnos por docente, pero que en el plano real, según afirman los docentes y que se pudo constatar a través de la observación directa, los grupos alcanzan los 50 estudiantes en los primeros tres años y después disminuye ligeramente a 45-47. Asimismo, un dato relevante, indicador de las condiciones laborales de los docentes, es el de las jornadas de trabajo; destaca el hecho de que el 28.3% cubre dos turnos de trabajo, lo que implica una sobrecarga laboral, con las dificultades operativas para dedicarse a otro tipo de actividades escolares.

El personal docente de las escuelas primarias está altamente habilitado profesionalmente para encarar el trabajo en el aula y desarrollar las funciones que la organización escolar les demande. De acuerdo con los resultados de la ENDAES (2015), el 88.2% tiene estudios de licenciatura y 11.2% ya realizó estudios de maestría (0.6% no contestó la pregunta). Este es un aspecto nodal porque la formación profesional de los profesores repercute directamente en la formación de los estudiantes, pero también porque supone una mayor formación en valores y desarrollo de un mayor compromiso frente a problemáticas académicas de los estudiantes y disposición para encarar desafíos como lo representa el acoso escolar.

Percepciones de los docentes sobre el acoso escolar

En este *item*, se aborda la percepción y autopercepción que los profesores tienen con respecto a su labor profesional y las características del entorno escolar. Este análisis resulta fundamental para un estudio de esta naturaleza, ya que permite adentrarse en el significado que los involucrados le asignan a las relaciones, el contexto, el tipo de juicios que establecen así como su experiencia profesional y personal, abre la puerta, en definitiva, al conocimiento del fenómeno desde la propia perspectiva de los actores.

[1] Esta profesora expresó su enorme satisfacción de seguir en el ejercicio magisterial: “es un verdadero apostolado y mucha gente no nos reconoce, pero cuando me encuentro a personas que ya son profesionistas y me dicen que me recuerdan con cariño y agradecen mis enseñanzas, ahí es cuando una se siente bien orgullosa”.

	Problema grave
Nunca	5.8
Casi nunca	13.4
Ocasionalmente	41.9
Frecuentemente	**24.9**
Siempre	12.5
No contesta	1.5
TOTAL	100.0

Tabla 4. Frecuencia del acoso escolar cuando es considerado como un problema grave
Fuente: ENDAES, 2015

Dentro de estos significados, uno de los reactivos de la ENDAES (2015) buscaba evaluar qué tan frecuente resulta el acoso, desde la perspectiva de los docentes, cuando éste es considerado como una acción grave. Los resultados, tal como se muestran en la Tabla 4, indican que el 24.9% de los docentes consideran que se presenta frecuentemente y el 12.5% que se presenta siempre; es decir, casi un 40% de los profesores consideran que en su versión más grave el acoso escolar se manifiesta de forma más o menos constante en sus instituciones. En contraste, ante la pregunta de si para ellos el entorno escolar es seguro, la mayoría de quienes respondieron (80%) valoran la seguridad que sienten, solamente el 1.8% afirmó sentirse todo el tiempo inseguro.

Ante otro cuestionamiento, relativo al grado de importancia que se le debe dar al fenómeno del acoso escolar, se encontró que el 75.7% considera como temas importantes o muy importantes las agresiones y conflictos que se presentan en la escuela. En opinión del 52%, la situación más condicionante del acoso escolar es la intolerancia, seguido del racismo (21%), la discriminación de género (13.4%), cuestiones de personalidad (5.5%), la condición económica (2.7%), 4.9% no contestó la pregunta.

Una falla organizacional detectada es lo que podría denominarse como "espacios ciegos": sitios y tiempos en los que aparentemente la responsabilidad de atender esos lugares y momentos no es directamente de nadie o de plano están desatendidos por la organización; por ello, se convierten en áreas de riesgo potencial. Estos espacios y momentos ciegos son la hora del recreo, el patio de la escuela, los baños, los pasillos de las instalaciones (ver Tabla 5). Sitios en los que, de acuerdo a las respuestas obtenidas, no hay una asignación específica dentro de la organización escolar para regular las actividades y problemáticas ocurridas en dichos lugares.

	Frecuencia	Porcentaje
En el recreo, en el patio	197	59.9
A la salida y entrada de la escuela	69	21.0
En clases	25	7.6
En los pasillos entre clases	12	3.6
En los baños	5	1.5
En áreas administrativas	2	.6
No contesta	19	5.8
TOTAL	329	100.0

Tabla 5. Lugares y momentos donde se producen actos de acoso escolar
Fuente: ENDAES, 2015

En pláticas informales con los docentes, ante la pregunta de si alguien tenía la asignación de cuidar a sus niños, se obtuvieron respuestas ambiguas y expresiones de desconcierto. Una profesora señaló: "pues, son como asignaciones rotativas a veces le toca a una, pero muchas veces no hay quien se haga cargo"; otro profesor dijo desconocer a quién le corresponde esa actividad y uno más lo interpreta como una responsabilidad de la administración de la escuela, pero que cuando surge un conflicto, "siempre voltean a ver a los profes, y eso no se vale".

	Frecuencia	%
Estudiantes que no permiten que se imparta la clase	70	21.3
Agresiones, gritos y malos modos entre estudiantes	**95**	**28.9**
Trato grosero y agresiones del estudiante hacia el profesor	41	12.5
Vandalismo, destrozo de objetos	27	8.2
Conflictos entre los maestros	9	2.7
No contesta	**87**	**26.4**
TOTAL	329	100.0

Tabla 6. Conflictos más frecuentes en la escuela
Fuente: ENDAES, 2015

En la Tabla 6, se muestran los porcentajes de respuesta al reactivo "Conflictos más frecuentes en la escuela"; lo significativo de estas respuestas es que uno de los porcentajes más altos (26.4%) lo alcanza el rubro de "no contesta", lo que lleva a preguntarse cuál es la razón para que no contesten. Una de las profesoras señaló que los docentes no se sienten respaldados por las autoridades y, por tanto, prefieren no involucrarse en asuntos de este

orden. En definitiva, uno de los elementos que coadyuvan a la continuación de la violencia es el silencio, ya sea por razones de miedo o por no contar con el apoyo suficiente para hacer algo frente a estas situaciones. En cualquier caso, la administración escolar es corresponsable. En la misma tabla, se observa que el rubro que alcanza el porcentaje más alto de respuesta fue agresiones, gritos y malos modos entre los estudiantes. En ese sentido, la percepción de los docentes es que la violencia que se vive en los entornos escolares es el conflicto más frecuente a la que se enfrentan.

Por otro lado, otro de los reactivos indagaba sobre el grado de compromiso que los docentes consideran tener para poder participar en erradicar el problema del acoso escolar. La respuesta "comprometido para resolver la situación" alcanzó el 90.9%, mientras que 2.4% se manifestó temeroso de que le pueda ocurrir algo malo si interviene; solamente dos profesores se inclinaron por la indiferencia. La respuesta a este reactivo (autopercepción docente en torno al compromiso) es un buen insumo para orientar la conducta de los directivos en el diseño de una estrategia de implicación positiva y proactiva de profesores en la dinámica de la escuela.

La organización escolar frente al acoso escolar

En la ENDAES (2015), se construyeron una serie de reactivos encaminados a identificar la percepción y el conocimiento que los docentes tienen sobre el tema del acoso escolar y la elaboración de estrategias adecuadas para procurar un clima organizacional acorde al propósito de una educación que forme hombres y mujeres libres y creativos, con capacidad de incidir en la vida cotidiana de las personas, para modificar las pautas culturales agresivas y crear espacios dignos y habitables.

En todas las primarias públicas de la ciudad de Querétaro, existe un reglamento escolar elaborado a nivel central, pero supuestamente susceptible de ser adecuado a las características de cada escuela. Dicho reglamento se le presenta a los padres de familia al inicio del ciclo escolar y corresponde a los profesores y autoridades vigilar su cumplimiento. No obstante, y de acuerdo a los resultados obtenidos, no siempre hay una aplicación del reglamento; la tercera parte de las respuestas apuntan en ese sentido, lo cual es digno de ser considerado puesto que los profesores perciben que, en uno de cada tres conflictos, la administración escolar no asume el papel que le corresponde en torno a la violencia, lo que dificulta poder prevenirla y erradicarla.

De esta manera, el reglamento escolar parecería no ser efectivo en la prevención del acoso escolar; ya que es un instrumento rígido que no promueve formas sensibles y participativas en la gestión de los conflictos.

En este estudio, se identificó una mezcla de actitudes laxas frente a otras excesivamente rígidas de la organización en cuanto a la resolución de conflictos y más para procurar interpretaciones reglamentarias en la construcción de escenarios de gestión y alcanzar acuerdos en función de las buenas prácticas administrativas. No obstante, ocurre lo contrario: el reglamento se convierte en un espacio de disputa no constructiva para ver quién tiene mayor fuerza para imponer sus decisiones. Los conflictos entre los participantes que intervienen en el acto educativo se reproducen día a día por cuestiones triviales y cuando es una discusión de los padres de familia con profesores, regularmente se suscitan delante de sus niños, lo que crea entre ellos percepciones negativas respecto a la forma de conducirse dentro del recinto educativo.

Pregunta	Respuesta más significativa	Frecuencia	%
¿La escuela aplica reglas escolares y resolución de conflictos?	Siempre	218	66.3/100%
¿Qué porcentaje de su tiempo invierte en temas de disciplina y conflictos?	Entre el 21 y el 40%	108	32.8/100%
Cuando en clase hay problemas de disciplina o conflicto disruptivo, ¿cómo actúa?	Habla con el alumno aparte	252	76.6/100%
Indique la solución más idónea para resolver los problemas de violencia y acoso escolar.	Incluir el tema de convivencia escolar en las reuniones de consejo técnico	206	62.6/100%
Cuando tiene un problema de disciplina o conflicto con los estudiantes.	Se lo comunica al director	194	59.0/100%
Ante un problema de violencia y acoso escolar, ¿en quién confía para darle una solución satisfactoria?	El director de la escuela	227	69.0/100%

Tabla 7. Posturas de los profesores ante el acoso escolar
Fuente: ENDAES, 2015

Como respuesta a la falta de sensibilidad y la rigidez de los protocolos de acción, los profesores construyen sus propias vías de abordaje y solución de los problemas. En la Tabla 7, se destacan, en un primer nivel de análisis, dos datos que se vinculan a la habilidad de los profesores para gestionar conflictos. En el aula se invierte un porcentaje significativo de tiempo para atender cuestiones de disciplina y conflictos. Ante esta situación, 76.6% de quienes contestaron la encuesta, deciden hablar con los estudiantes cuando se presenta algún problema en clase; por otra parte, para el 62.6% la solución idónea para

resolver los problemas de acoso escolar radica en fortalecer los dispositivos de comunicación y diálogo que existe dentro de la organización escolar: las reuniones de consejo técnico que se llevan a cabo los últimos viernes de cada mes. Se descubrió, entonces, que los profesores se inclinan por la búsqueda de soluciones basadas en el diálogo y la sensibilidad, antes que los rígidos castigos.

El segundo nivel de análisis se relaciona con la confianza depositada por las y los profesores en el director de la escuela para intervenir en la solución del conflicto: el59% le informa al director cuando ocurre alguno y 69% confía en las buenas decisiones del director para resolver los problemas. Esta no es una cuestión menor, debe ser revalorada en función de las buenas prácticas organizacionales para establecer una dinámica que conduzca al establecimiento de liderazgos colaborativos y crear ambientes de mayor participación en la búsqueda de las formas de convivencia que generen aprendizajes significativos entre los estudiantes.

Pregunta	Afirmativo	Negativo	No responde
Conocimiento del Programa estatal de prevención de acoso escolar	29.8%	**67.2%**	3.0%
Reciben capacitación	23.1%	**72.3%**	4.6%

Tabla 8. Responsabilidad de la organización escolar. Información y capacitación en torno al problema del acoso escolar
Fuente: ENDAES, 2015

Un aspecto especialmente significativo es el alto nivel de desconocimiento del Programa Estatal de Prevención de Acoso Escolar, instrumentado desde 2011 con el objetivo de: "que para el año 2015 el 100 por ciento de las escuelas de educación básica cuenten con un plan de acciones para detectar, prevenir e interactuar sobre convivencia dentro de sus proyectos escolares" (Contreras, 2011).A pesar de lo señalado por Contreras, la realidad muestra que el programa, en 2015, no había llegado a las escuelas, pues 67.2% (221 docentes) de los profesores dijeron desconocer la existencia de un programa de esta naturaleza.

Otro hallazgo de este trabajo es que los docentes se perciben solos frente al problema, es decir consideran que no obtienen la formación adecuada por parte de la institución y las autoridades educativas. En la Tabla 8, se puede observar cómo prácticamente una tercera parte de los profesores (72.3%) consideraron no recibir la capacitación necesaria para intervenir en casos de violencia y acoso escolar.

Sin duda, estos hallazgos muestran las fallas organizativas que debería subsanarse por parte de las autoridades educativas.

Discusión

Respecto a los datos obtenidos por la ENDAES (2015) en relación al perfil de los docentes y sus posibles implicaciones en torno a la prevención y erradicación del acoso escolar, se puede señalar lo siguiente:

Los datos permiten afirmar que, si bien en las escuelas públicas hay grandes carencias en términos de infraestructura, cuentan con el personal suficiente y con la formación profesional adecuada para brindar el servicio educativo que se oferta.

Ahondando en el perfil de los profesores, tanto en términos de su edad como de los años de servicio (10 años a menos), se observa una población joven con potencial para formarse y enfrentar los problemas de violencia escolar. Esta ventaja es un nicho de oportunidad para formar a las nuevas generaciones de profesores en materia del tema que aquí se desarrolla. En la misma línea de pensamiento, el perfil académico de los docentes es el adecuado puesto que más del 80% cuenta con licenciatura y más de 10%, con estudios de posgrado, lo que indica una planta docente comprometida y con una formación adecuada para el ejercicio de las labores que desempeñan.

Otro dato relevante que arrojó la encuesta fue que la mayoría de los profesores de este estudio poseen un tipo de contratación definitiva. Esto último permite, aunado a la edad, considerar que los profesionales con los que se cuenta tienen un alto potencial para hacerlo con eficacia si se les brinda una buena formación en torno a la prevención y tratamiento del acoso escolar. Por otro lado, también reveló que los grupos suelen ser numerosos (véase la sección Resultados), lo que dificulta la acción de los profesores.

En relación a la percepción de los docentes (que son parte sustantiva de la administración escolar), la administración escolar en su conjunto y la erradicación del acoso, se puede plantear lo siguiente:

Los docentes perciben, casi en un 40%, que el problema del acoso, como una conducta grave, se presenta de forma constante entre estudiantes. En definitiva, esta percepción, por parte de uno de los actores centrales en las aulas, deja claro que el clima de paz y de sanas relaciones, fundamental como cimiento de la construcción

del conocimiento y la formación ciudadana, es una condición por alcanzar. En este término, las instituciones educativas pueden empezar abordando temáticas como la tolerancia y el racismo –que, según los datos de la presente investigación, son los dos motivos más altos que detonan acoso escolar-. Sin embargo, sería conveniente que el abordaje de dichas temáticas inicie desde las propias autoridades educativas, atravesando supervisores, jefes de sector, profesores, padres de familia y, finalmente, a los alumnos. La intolerancia y el racismo se aprenden en la escuela, en la casa, pero también se en otras instituciones sociales. Es necesario realizar un alto verdadero para cuestionar las propias certezas sobre la tolerancia y el racismo; únicamente así podrán atajarse realmente estos detonantes.

Si bien existen proyectos de gran envergadura y que apelan a analizar los propios valores y conductas, existen medidas concretas y muy puntuales que podrían favorecer la disminución del acoso escolar. Una de ellas es cuidar que los puntos y momentos "ciegos" no lo sean; desde luego eso supone mirar la logística institucional para que, sin afectar a los profesores, todos los estudiantes sepan que se encuentran protegidos por algún adulto, administrativo, profesor, autoridad o incluso, otros compañeros. En ese sentido, la infraestructura debería diseñarse para que no existan puntos ciegos, sino bajo la lógica de cero tolerancia al acoso y la violencia. Deberían ser los motores principales en la construcción las licitaciones en las que proyectos arquitectónicos pongan este punto como uno de los básicos para pensar y diseñar un edificio y una escuela; desde luego, eso supone una disposición de quienes tienen en sus manos los recursos y las licitaciones mismas. No obstante, es posible que se edifiquen para que esta lógica favorezca el aprendizaje, la paz y el cero acoso.

Los docentes se autoperciben como altamente comprometidos e interesados en el tema de la erradicación del acoso escolar; pero es necesario que encuentren eco con acciones puntuales (infraestructura, apoyos, incentivos, formación) para que ellos, como elementos centrales de la escuela, puedan desarrollar todo su potencial de prevención y erradicación de la violencia, en los aspectos y los entornos que les corresponden.

Las áreas de oportunidad de la administración escolar, de acuerdo a los hallazgos del presente trabajo, implican la construcción de reglamentos flexibles, que puedan dar cuenta de la realidad particular de la enorme diversidad escolar de nuestro país. Esto constituye un reto, puesto que deberá ser suficientemente creativo ese reglamento para no ser solo un documento de generalidades y, a la vez, no caer en la inflexibilidad, desconociendo la multiculturalidad de nuestras escuelas. Además de atajar este reto, será necesario todo un trabajo logístico para hacer que este tipo de documentos efectivamente llegue a las bases, ya que los datos del presente trabajo indican que no es así.

Por lo anterior, en este trabajo se observa que no sólo es sustancial el llegar a las bases mencionadas, sino también consiste en toda un área de oportunidad; es decir se tendrá que cuidar tanto la cantidad como la calidad de la formación de los profesores sobre este tema. No es posible exigir o esperar que el profesor incida como un profesional en esta área, si no se le dota de los insumos (formación adecuada) para hacerlo. Desde luego, el reto aquí también es enorme: las capacitaciones bajo la metodología "cascada" (que implican que el supervisor o director toma la capacitación y este lo duplica para la base) no son la única, ni necesariamente la mejor estrategia para promover la formación de los profesores. Nuevamente, habría que ser creativos, pero, desde luego, visibilizar, escuchar, considerar, sistematizar la experiencia y las estrategias que los propios profesores ya han instrumentado, puede ser una buena estrategia alterna para explorar formas nuevas de capacitación docente sobre este tema.

Asimismo, a partir de los datos de este trabajo, también se puede aceptar que los niños y jóvenes acaban por reproducir en la escuela la cultura de la cual hacen parte. El *bullying* o acoso escolar es el reflejo de una serie de prácticas violentas sociales con las que los alumnos conviven diariamente en sus diferentes espacios de interacción social.

A manera de síntesis y sistematización de la discusión presentada, se proponen cinco factores de riesgo para conceptualizarla, factores que conviven silenciosamente en las escuelas primarias sujetas a estudio.

Un primer factor es la falta de conocimiento sobre el fenómeno y el desinterés por modificar esta situación. Es una cuestión que, en el caso de las escuelas primarias de Querétaro, constituye una problemática asociada a las formas de negociación que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) estableció con el Estado Mexicano. Lo anterior consistente en el anquilosamiento de la capacitación de los profesores ante los fenómenos emergentes.

De parte de las autoridades escolares ha prevalecido una conducta cauta, sigilosa, "para qué meterse en broncas", comentó un director de escuela; mientras no se conviertan

en problemas mayúsculos, la decisión siempre será en el sentido de mantenerse al margen. Esta conducta de "hacer como que no veo qué pasa", es una forma de evadir la responsabilidad y esperar a que sean otros (los docentes o los padres de familia) quienes asuman las decisiones y consecuencias de su intervención.

Un segundo factor que se puede ubicar es la falta de supervisión en el aula y especialmente fuera de ella; la autoridad le adjudica al profesor la responsabilidad total de lo que ocurre en el aula, pero no le proporciona las condiciones laborales mínimas ni la autoridad indispensable para motivarlo a participar más allá de lo que establece su contrato de trabajo.

Un tercer factor es que los programas y reglamentos escolares sobre convivencia escolar y de denuncia y atención del acoso escolar son de relativa reciente creación: surgen al calor del incremento de denuncias y difusión en los medios de comunicación; además, a juicio de los profesores que contestaron la encuesta, como ya se indicó, son todavía poco difundidas y, quienes las conocen, tienen una opinión desfavorable, las tipifican como normas ambiguas, muy generales, laxas y alejadas de las situaciones concretas de la vida cotidiana escolar (Zurita, 2012), o bien como altamente inflexibles y que desconocen sus realidades particulares. Por otra parte, la percepción de los docentes es que no se capacita óptimamente para que los docentes conozcan los programas y acciones que emprenden las autoridades educativas, tanto del ámbito federal como estatal.

La Secretaría de Educación Pública poco abona para modificar la situación, pues ha adoptado una táctica poco efectiva para instrumentar las medidas que disminuyan la violencia entre pares. Los docentes afirman que:

a) No asume una postura firme frente al problema, a veces lo minimizan, en otras lo magnifican y se limita a manejar categorías muy amplias respecto a la definición y consecuencias de la violencia escolar en las escuelas. En todo caso, únicamente emite discursos al respecto sin adoptar medidas concretas, permitiendo, con ello, el crecimiento paulatino del fenómeno.
b) No se observa una política clara por parte de la institución en torno a la denuncia y/o abordaje de las deficiencias en la gestión escolar, la exposición de los niños a medios electrónicos y televisivos de contenido violento, los juegos electrónicos y falta de comunicación asertiva entre los miembros de la comunidad escolar.
c) Se limita a tomar alguna medida solamente cuando el problema adquiere grandes magnitudes y más que para resolver efectivamente el conflicto, lo hace por cuidar la imagen frente a los medios de comunicación.

El cuarto factor corresponde a la dimensión de la responsabilidad de la organización escolar, es decir, la actitud que asume la institución frente al compromiso de acabar con la problemática del *bullying* y enseñar las formas de convivencia para la paz. Ante una cuestión obvia en términos organizacionales de concebir el fenómeno en su multidimensionalidad y su resolución en una acción concertada de todos los actores intervinientes, en Querétaro se sigue debatiendo a quien le corresponde participar y decidir, ¿a los padres de familia?, ¿a las autoridades educativas?, ¿a los docentes? Es evidente que la falta de acuerdo en este sentido daña seriamente a la organización y deja puertas abiertas a la presencia y diseminación de los factores de riesgo asociados al acoso escolar.

Un quinto factor que incide en los problemas de acoso escolar, de acuerdo a lo expresado por los profesores, es el relativo a la falta de atención en lugares y horarios específicos. Es común observar la existencia de áreas físicas que se configuran en "*tierra de nadie*": pasillos, la tiendita, los baños, el patio de la escuela; también se pone en evidencia las lagunas de responsabilidad en horarios específicos: los tiempos en que se cambia de actividad (ir del salón de clases al patio de la escuela para actividades de educación física), la hora del recreo, la hora de entrada y salida. Tiempos y espacios en los que los estudiantes no se sienten observados y aprovechan para hostigarse.

Seguramente no son los únicos factores de riesgo que configuran la conflictiva de la violencia en las organizaciones escolares, no obstante, es importante llamar la atención sobre estos aspectos para emprender tareas diferentes a las que se vienen repitiendo, rutinizando, burocratizando las funciones educativas; todo ello en detrimento, en los hechos, de la educación que se persigue en el discurso oficial.

Reflexión final

En el contexto de los resultados de la investigación, no se puede dejar de lado las recomendaciones de la UNESCO que, desde el enfoque de buenas prácticas (Monclús, 2005), ha desarrollado un programa de educación para la no violencia, donde destacan las experiencias de Francia, Finlandia y España (este último tiene su replicación y extensión a Brasil). Las principales características son a) fomentar entre los alumnos valores en torno a la convivencia a partir de condiciones de igualdad como fuerza positiva; b) la paz como proyecto de aspiración social, y c) el diálogo a través del uso de lenguaje como

vehículo para la identificación de las diferencias y la toma de acuerdos, así como la formación del profesor en su calidad de mediador de conflictos.

Igualmente, se coincide en este artículo con los planteamientos de Del Rey y Ortega (2007), cuando al fijar las líneas de trabajo e intervención para la prevención del acoso escolar, colocan en el centro del debate la mejora sustancial en la organización escolar con acciones encaminadas al desarrollo democrático, en el que se privilegia el diálogo y el acuerdo consensuado para redimensionar las formas de convivencia escolar.

Es prioritario el aumento de la participación de todos los agentes de la comunidad educativa, el establecimiento de canales de comunicación, la creación de redes de apoyo entre el profesorado, un estilo de liderazgo colaborativo, el desarrollo de patrones de conducta basado en el respeto y la tolerancia (Quintana y otros, 2012); la formación de profesores a través de las distintas modalidades de las competencias profesionales para la construcción de la convivencia y desarrollo de estrategias específicas, según la problemática a atender; trabajo en el aula, actividades centradas en la reflexión y el pensamiento crítico, la escucha activa, el respeto y la valoración de las opiniones de los demás y actividades que potencian la empatía, la expresión emocional, la asertividad y la actitud activa ante situaciones moralmente injustas; programas específicos para la intervención directa con los alumnos implicados con la violencia o que están en riesgo de estarlo.

No se debe desdeñar el conocimiento empírico, adquirido por los docentes en la identificación y diagnóstico del acoso escolar, lo mismo en cuanto a las habilidades prácticas que han desarrollado para la negociación de conflictos. La evidencia del compromiso y la capacidad para la gestión de conflictos es algo que la organización escolar no puede desdeñar en la instrumentación de programas preventivos. La disposición de trabajar en conjunto con las autoridades y los padres de familia es garantía de buenos resultados en esta dura pugna por erradicar la violencia en las instituciones y abrir caminos al aprendizaje de las y los niños.

Cabe señalar que una de las limitantes más importantes que enfrentó esta investigación fue la de acceder a las escuelas. Los profesores están renuentes a hablar, tienen desconfianza y, en el contexto nacional donde gran parte de los problemas de nuestro país se les adjudican a ellos, tienen razón.

Finalmente, gestar formas no violentas de convivencia, fincadas en la colaboración y reciprocidad es una expectativa que la sociedad tiene sobre las organizaciones escolares. Es el reto, es la tarea inmediata.

Referencias bibliográficas

American Educational Research Association. (2011). Code of Ethics. Recuperado de: http://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics%281%29.pdf.

Ararteko. (2006) *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. País Vasco.

Barreto, C. (2014) *Construyendo la sana convivencia escolar*. Documento en pdf. México: USEBEQ.

Bishop, Carol y Carwile, M. (2009). The good, the bad and the borderline: separating teasing from bullying. *Comunication Education Magazine* [Londres]. *58* (2), 276-301.

Cabral Stelamaris, L. (2010) *Violência nas escolas. Desafio para a prática docente?* Rio de Janiero: Gramma.

Contreras, A. (2011, 24 de noviembre) Presenta Querétaro programa estatal contra el bullying. Periódico *Libertad de Palabra*. Página electrónica: http://www.libertaddepalabra.com/2011/11/presenta-queretaro-programa-estatal-contra-el-bullying/. Consultada el 23 de septiembre de 2015.

Cruz, J. (2014, 25 de junio) México, en el más alto nivel de violencia entre estudiantes: OCDE. *Revista Proceso*. Página electrónica: http://www.proceso.com.mx/?p=375686. Consultada el 10 de septiembre de 2014.

Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Revista Escuela Abierta*, *10*, pp. 77-89. Argentina.

Díaz-Aguado, M. y Martínez, R. (2013). Peer bullying and disruption-coercion escalations in student-teacher relationship. *Psicothema, 2*(25), pp. 206-213. Página electrónica: http://www.psicothema.com/pdf/4101.pdf. Consultada el 10 de agosto de 2015.

Díaz-Aguado, M. y Medrano, C. (1995). *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. España: Ediciones Mensajero.

Elizalde, A. (2010). Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying, en el profesorado mexicano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. *1*(8), pp. 353-372. México.

Fernández, I. (2008). *Cuestionario para detectar la situación que percibe el profesorado del Centro Escolar sobre la Convivencia*. España: Universidad de Navarra.

Galvéz-Sobral, A. (2011). *El fenómeno del acoso escolar (bullying) en Guatemala: resultados de una muestra nacional de sexto grado de nivel primario*. Guatemala: Dirección de Evaluación e Investigación Educativa. Ministerio de Educación.

Geertz, C. (1997) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gokhan, A. y Yerin, O. (2012). *California Bullying Victimization Scale*. USA: Procedia, Social and behavioral Sciences.

Gómez, A. (2013). Bullying: el poder de la violencia. *RMIE, 58*(18), pp. 839-870. México: COMIE.

Harris, S. y Garth, P. (2003). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. México: Paidós.

Instituto Federal Electoral. (2012). *Resultados nacionales de la consulta infantil y juvenil 2012. Informe ejecutivo.* México: IFE.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2014). *Prevención del acoso escolar. Bullying y Ciberbullying*. Costa Rica: IIDH. Página electrónica: https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1573/bulling-2014.pdf. Consultada el 17 de noviembre de 2015.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2014). *Batería de instrumentos para la evaluación del clima escolar en escuelas primarias*. México: INEE.

Junta de Andalucía. (2011). *Cuestionario sobre convivencia escolar para el profesorado*. España.

Lucas, S. y Canen, A. (2011) Avaliando multiculturalmente um projeto educacional: o caso das "Escolas do Amanhã. *Revista Meta*, *9*(3), pp. 328-343. Brasil.

Mayorga, J. y Madrid, D. (2010). La escuela inclusiva ante el acoso escolar Estrategias de prevención para el profesorado. *Revista Educación Inclusiva*, *3*(3), pp. 123-133. España: Universidad de Málaga.

Monclús, A. (2005). La violencia escolar: perspectivas desde Naciones Unidas. Revista *Iberoamericana de Educación*, *38*, pp. 13-32. España

Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Traducción. Roc Filella. Adaptado por Alfaomega Grupo Editor. España: Morata.

Olweus, D. (2007). *Acoso escolar: hechos y medidas de intervención*. Página electrónica: http://www.el-refugio.net/bullying/olweus.pdf. Consultado el 12 de septiembre de 2015.

Olweus, D. (2007). *Olweus Bullying Questionaire*. Noruega: Hazelden Foundatio.

Rodríguez, J. (2011, 12 de agosto) Bullying de apenas 1.5%, insiste USEBEQ. *Diario de Querétaro.* Querétaro. Página electrónica: http://www.oem.com.mx/diariodequeretaro/notas/n2183766.htm. Consultado el 23 de junio de 2015.

Secretaría de Educación Pública. (2011). Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Primaria del Distrito Federal. http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/pdf/MarcoConvivenviaPrimaria.pdf Consultado el 29 de julio de 2015.

Secretaría de Educación Pública y Cultura del Gobierno del Estado de Sinaloa. (s. f.) Cuestionario sobre acoso escolar. México.

Quintana, A. et. al. (2012). Percepción del bullying, gestión de conflictos y clima escolar en directivos y docentes de centros educativos. Revista *IIPSI,* Facultad de Psicología UNMSM, *2*(15), pp. 35-47. Perú.

Unidad de Servicios de Educación Básica en el Estado de Querétaro. (2014). *Estadística del sistema educativo estatal*. México: USEBEQ. Página electrónica: http://www.usebeq.edu.mx/use2013/?page_id=4128. Consultado el 20 de julio de 2015.

Veccia, T., Calzada, G. y Grisolia, E. (2008). La percepción de la violencia entre pares en contextos escolares: un estudio cualitativo. *Anuario de investigaciones*, vol. XV, Facultad de Psicología, UBA. Argentina

Zurita, Ú. (2012). Las propuestas legislativas en torno a la violencia en las escuelas mexicanas. *Rayuela, Revista Iberoamericana*, pp. 215-225.