



Andamios

ISSN: 1870-0063

Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad
Autónoma de la Ciudad de México

Calderón Guerrero, Gabriela
El acoso escolar, la acción docente y la responsabilidad de la escuela
Andamios, vol. 17, núm. 43, 2020, Mayo-Agosto, pp. 345-366
Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de la Ciudad de México

DOI: <https://doi.org/10.29092/uacm.v17i43.778>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62868244018>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UACM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

EL ACOSO ESCOLAR, LA ACCIÓN DOCENTE Y LA RESPONSABILIDAD DE LA ESCUELA

Gabriela Calderón Guerrero*

RESUMEN. Se exponen algunos hallazgos de la Encuesta “Los docentes ante el acoso escolar” (ENDAES). Los resultados indican que los profesores están altamente comprometidos, proponiendo soluciones individuales y colectivas al problema. Sin embargo, consideran que el sistema educativo no genera las condiciones necesarias como una capacitación de calidad. La voz de los profesores deja al desnudo las incongruencias de un sistema educativo que los violenta al exigirles una labor cada vez más diversificada, que los enfrenta a atender el acoso escolar (alumnos) sin brindarles las herramientas necesarias para ello, lo que evidencia la carencia institucional de una reflexión en torno a esta problemática como lo que verdaderamente es: un fenómeno histórico social que hunde sus raíces más allá del entorno escolar.

PALABRAS CLAVE: Acoso escolar, escuela, maestros, acción docente, sistema educativo.

BULLYING, TEACHING ACTION AND SCHOOL RESPONSIBILITY

ABSTRACT. The study exposes some results of the Survey “Los docentes ante el acoso escolar” (ENDAES). The results indicate that teachers are highly committed, proposing individual and collective solutions. However, they believe that the education system does not generate the necessary conditions as a quality training. The voice of the teachers exposes the incongruities of the education system that violates them, by demanding and

* Profesora-investigadora de Tiempo Completo. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro. Correo electrónico: gcalderonguerrero@gmail.com

increasingly diversified work that confronts them to address peers violence -among children- without providing them with the necessary tools to do so which it demonstrates the lack of reflection around peers violence as it really is: a social historical phenomenon that has its roots beyond the school environment.

KEY WORDS. Peers violence, school, teachers, actions, education system.

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar y el acoso escolar como fenómenos históricos y sociales

La sociedad es, como lo señala Daniel Bell (1997, p. 11), un conjunto de disposiciones sociales, de leyes e instituciones creadas por los individuos para permitir la satisfacción de necesidades, determinar posiciones sociales y ocupacionales, formar a los jóvenes, garantizar el control de impulsos y el establecimiento de ciertos derechos y obligaciones.

A su vez el sujeto establece un patrón de conductas y comportamientos -algunos predecibles, otros no-, que le permiten adaptarse a la situación social. En este contexto, la escuela, en tanto institución social, cumple la importante misión de transmitir la cultura y el conocimiento a las nuevas generaciones. De ahí que en este trabajo se parta de la idea de que la violencia escolar (en tanto que puede ser analizada como patrones culturales producidos por y en las prácticas sociales determinadas por una amalgama de condiciones históricas) deba ser conceptualizada en su dimensión histórica, social y pública, y no como un hecho individual y privado (Cabral y Lucas, 2010, p. 35). En este tenor de ideas, el acoso escolar (una de las manifestaciones o síntomas principales de la violencia escolar) también debe ser analizado como un fenómeno histórico social lo que implica, entre otras cosas, reconocer a los diversos actores que actúan o deben actuar frente a este, entre esos actores se encuentra el docente.

En un ambiente hostil y violento la subjetividad se adecúa a las formas dominantes del pensamiento, se vuelve más conservadora e individualista, 'depende de mí conseguir lo que quiero en la vida' es

la consigna que se impone a la conciencia social; el individualismo exacerbado se coloca por encima de lo colectivo y se ubica en los extremos de la rigidez y la ilusión doctrinaria (Bauman, 2004, p.19), siendo un caldo de cultivo ideal para el crecimiento de cualquier tipo de violencia, con lo que el ciclo estructural de esta se alimenta cíclica y perpetuamente. Adicionalmente en ambientes violentos y altamente individualistas la construcción de conocimientos y el desarrollo colectivo y personal se dificultan o incluso pueden imposibilitarse (Unidad de Servicios para la Educación Básica del Estado de Querétaro, 2013).

El acoso escolar es el reflejo de una serie de prácticas violentas con las que los alumnos conviven en la vida cotidiana en sus diferentes espacios de interacción social; estas prácticas y relaciones sociales violentas (físicas y simbólicas) se expanden e irrumpen intensamente en todos los espacios personales o sociales, públicos o privados, generando en la víctima sentimientos de vulnerabilidad e impotencia para actuar y defender sus derechos humanos (Meza y Falconi, 2015, pp. 594-595). En ese sentido, el acoso escolar, como manifestación de la violencia y de la violencia escolar, es resultado de formas de vida social e históricamente marcadas por la ausencia de una perspectiva de colectivo y que se origina más allá de los muros escolares.

Sobre el acoso escolar

El acoso escolar es un fenómeno social que manifiesta formas de relación violentas entre pares por lo que se gesta comúnmente al interior de las escuelas. Para referirse a este fenómeno existen diversos vocablos o términos tales como *bullying*, violencia escolar, maltrato entre pares, violencia entre pares, por mencionar algunos (Armero, Bernardino y Bonet, 2011, p. 662). Sin embargo, referirse al acoso escolar empleando indistintamente algunos vocablos, puede no ser del todo preciso. Por ejemplo, la expresión “violencia escolar” designa cualquier tipo de conducta negativa entre los actores de la comunidad escolar, en tanto que el acoso escolar es un tipo de conducta negativa en el entorno escolar pero necesariamente entre pares (Santoyo y Frías, 2014, p. 14).

Ahora bien, el vocablo *bullying* designa acoso o relaciones violentas (directas y/o físicas) entre pares, sin embargo no logra expresar adecuadamente la exclusión social como forma de acoso; si bien es verdad que *bullying* presenta una amplitud semántica que ha permitido que la comunidad científica especializada en el tema lo acepte de forma bastante universal para referirse al acoso escolar (Calderón, Carrillo, Soto y Forzán, 2018, p.12), al maltrato entre pares (Andrés y Barrios, 2009, p. 206), la violencia entre pares (Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007, p. 15), entre otros, en el presente artículo optamos por emplear la expresión ‘acoso escolar’ principalmente porque da cuenta de las formas de acoso menos evidentes pero igualmente dañinas como lo es la exclusión social.

El ‘acoso escolar’ se refiere a acciones y comportamientos negativos e intencionales entre pares. Olweus (2006) señala además que el acoso escolar se caracteriza por el hecho de que esas acciones intencionales buscan 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 por un desequilibrio en las relaciones de poder, lo que impide a la víctima romper con el círculo de violencia al que es sometido o sometida. Todas estas características se presentan en una situación prototípica de acoso escolar.

Con el avance en las investigaciones y la documentación sobre fenómenos de acoso escolar, hoy en día queda claro que existen muchos matices en una situación de esta índole. Por esta razón, los especialistas en el tema consideran que en los eventos no prototípicos de acoso (no por ello dejan de ser acoso escolar), salvo la intención de causar daño, el resto de las características señaladas por Olweus pueden o no estar presentes (Andrés y Barrios, 2009, p. 207).

Prototípicamente el acoso escolar se manifiesta en agresiones directas (físicas o verbales); no obstante, como ya se había mencionado, hoy se acepta que otro tipo de agresiones más encubiertas o veladas puedan configurar un evento de esta naturaleza. De esta forma es posible considerar que existen distintos tipos de expresiones del acoso escolar: exclusión social, agresión verbal, agresión física directa, agresión física indirecta, amenazas y acoso sexual (Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007, p. 28).

Para la Secretaría de Educación Pública (SEP) la violencia escolar se expresa como acoso escolar cuando se manifiesta entre compañeros y puede ocurrir sin una provocación aparente (SEP, 2014, p. 22). En esta situación uno o varios alumnos molestan y agreden de manera constante y repetida a uno o varios compañeros, quienes no pueden defenderse de manera efectiva y generalmente están en una posición de desventaja o inferioridad (SEP, 2014, p. 22). Para esta institución, las formas de acoso escolar identificadas con presencia regular en la vida cotidiana de las escuelas son: insultos, aislamientos, golpes, rumores, burlas que pueden ser tanto de forma presencial como a través de redes sociales e internet.

La responsabilidad de la organización escolar

Para Del Rey y Ortega (2007, pp. 83-86) las líneas de trabajo e intervención para la prevención del acoso escolar deben contemplar una mejora sustancial en la organización escolar con acciones encaminadas al desarrollo democrático con la participación de todos los agentes de la comunidad educativa, el establecimiento de canales de comunicación, el fomento de acciones socialmente constructivas, etc.; es necesaria también la capacitación del profesorado a través de distintas modalidades formativas y el desarrollo de competencias específicas para la construcción de la convivencia; se deben generar, además, programas específicos para la intervención directa con los alumnos implicados en situaciones de acoso escolar o que se encuentren en riesgo de estarlo.

Educación en la convivencia no es trabajar con los alumnos algunos temas determinados y que concluyan en ejercicios mecanizados y sin sentido, sino que se deben favorecer las relaciones entre los estudiantes, las familias de estos y con el exterior del centro (Del Rey y Ortega, 2007, p. 85). Desde nuestra perspectiva considerar exclusivamente a los alumnos como el eje del trabajo para prevenir y erradicar el acoso escolar es un error, en tanto deja fuera a otros agentes esenciales como lo son los propios profesores, cuya atención, percepciones, opiniones y el reconocimiento de la violencia escolar (institucional) de la que ellos mismos son objeto, al no recibir la capacitación y el acompañamiento

necesario para enfrentar el acoso escolar, resultan determinantes para generar un verdadero clima de armonía y respeto entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y la comunidad extraescolar.

Es innegable el rol de los profesores en la formación de niños y jóvenes, por ello, es indispensable darles la centralidad que les corresponde en el conocimiento y manejo de situaciones que involucren acoso escolar, así como visibilizar las situaciones violentas de las que ellos mismos pueden ser víctimas. Por esta razón, el presente trabajo se centra en los docentes, sus percepciones y acciones frente al acoso escolar y el nivel de apoyo e involucramiento que, desde su perspectiva, tiene la institución escolar para con el tema.

MÉTODO

La presente investigación forma parte de un trabajo más amplio cuyo objetivo principal fue obtener información sobre los profesores de primaria de la ciudad de Querétaro en torno aspectos tales como el contexto escolar en el que laboran, sus condiciones de trabajo, así como identificar el nivel de conocimiento sobre el fenómeno de la violencia escolar en general y del acoso escolar en particular, la percepción y creencias que tienen sobre el acoso escolar, las habilidades socioemocionales y las estrategias con las que cuentan para generar ambientes de convivencia libres de acoso escolar. En ese sentido se buscó realizar un diagnóstico de la situación de acoso escolar en las escuelas primarias de la ciudad de Querétaro a partir de la visión docente. El objetivo específico de este artículo es dar a conocer la información recabada en torno a las acciones con las que los profesores enfrentan el acoso escolar y su percepción sobre el nivel de involucramiento del sistema educativo. La información se obtuvo a través de la Encuesta “Los docentes ante el acoso escolar” que se desarrolló como parte del proyecto de investigación 240021 de la Convocatoria de la Subsecretaría de Educación Básica SEP/CONACYT SEB-2014-01 y la Universidad Autónoma de Querétaro.

Se conformó un equipo de trabajo integrado por la responsable de la investigación y alumnos y profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro que apoyaron en el levantamiento de los datos.

Universo de estudio

Únicamente fueron considerados docentes de escuelas primarias públicas de la ciudad de Querétaro. De acuerdo con la estadística de inicio de ciclo escolar 2014-2015 de la Unidad de Servicios de Educación Básica del Estado de Querétaro (USEBEQ), en el ciclo escolar 2014-2015 impartieron clases 3,220 docentes (2,705 mujeres y 515 hombres) en un total de 360 escuelas (Unidad de Servicios para la Educación Básica del Estado de Querétaro, 2014).

Para determinar el tamaño de la muestra y alcanzar representatividad en la aplicación del instrumento se estratificó en cinco niveles diferenciados:

1. Sexo. 2,705 mujeres (84%) y 515 hombres (16%). Total: 3,220 profesores.
2. Delegación municipal. Se consideraron las siete delegaciones municipales: Centro Histórico, Carrillo Puerto, Cayetano Rubio, Epigmenio González, Félix Osoreo, Josefa Vergara, Santa Rosa Jáuregui.
3. Turnos escolares. Matutino y vespertino.
4. Ámbito. Escuelas públicas de la ciudad de Querétaro.
5. Años de servicio. Los años de servicio se organizaron por quinquenios (iniciando en 0 años y concluyendo en el rango 'más de 35 años').

Se utilizó una vitrina metodológica convencional: nivel de confianza del 95%, 5% de margen de error y proporción de ocurrencia esperada del 0.5 para determinar el número mínimo de encuestas a aplicar con un valor de N (población total) de 3,220; un valor de Z (nivel de confianza) de 95% y cuyo valor es de 1.96; p: proporción de ocurrencia esperada (0.5); q: $1 - p$; d: margen de error (.05%).

El resultado fue el número de encuestas a aplicar: 343. Sin embargo, debido a las dificultades para ingresar a las escuelas, se aplicaron únicamente 329 en 48 primarias públicas de la ciudad de Querétaro.

Una vez determinado el tamaño de la muestra, se solicitó a las instituciones escolares su participación, así como a los profesores. Los

participantes fueron aquellos que, cumpliendo los criterios de la investigación, aceptaron colaborar. Las escuelas participantes pertenecían a todas las delegaciones de la ciudad, a las que asisten niños de clase media y de escasos recursos principalmente. Prácticamente todas las escuelas son de organización completa.

Dado que se consideró que el acoso escolar es más acuciante entre niños y niñas de mayor edad, se tomó la decisión de aplicar un mayor número de encuestas a los profesores de tercero a sexto de primaria, sin desatender, por supuesto, a los docentes del primer ciclo de primaria (primero y segundo año). La distribución en la aplicación de la encuesta quedó de la siguiente manera: 21.2% de profesores de primer y segundo año de primaria; 28.6% de profesores de tercero y cuarto; 44.1% en quinto y sexto; 6.1% de los profesores que accedieron a responder la encuesta, finalmente no lo hicieron.

Diseño de la encuesta “Los docentes ante el acoso escolar” (ENDAES)

La encuesta “Los docentes ante el acoso escolar” (ENDAES) cuenta con cinco constructos teóricos de los que se desprenden 34 preguntas cerradas y con opción a que el docente pudiera externar su opinión para ampliar sus ideas. A continuación, se describen brevemente los constructos que constituyeron la encuesta: I) Datos de identificación de la escuela (información sobre ubicación geográfica de la escuela y turno en el que se desarrollaban las actividades); II) Datos generales del profesor (información para conocer el perfil sociodemográfico de los sujetos del estudio); III) El entorno profesional y escolar (información sobre cómo se establecen, desde la perspectiva de los profesores, las relaciones entre profesores, entre profesores-director, profesores-alumnos y profesores-padres de familia); IV) Acciones docentes (individuales y colectivas para la prevención y abordaje del acoso escolar); V) Conocimiento, criterios y medidas escolares sobre el acoso escolar. En este trabajo únicamente se exponen algunos resultados relativos a los constructos IV y V puesto que interesa analizar la acción docente frente al acoso escolar y el nivel de conocimiento con el que cuentan los profesores sobre las medidas institucionales, así como su percepción en torno a la respuesta del sistema educativo sobre el tema.

El constructo IV es definido como las acciones de los docentes, individuales y/o colectivas, para prevenir y abordar el acoso escolar. Por acción se entiende la actividad que se genera entre las personas para lograr la pluralidad (vivir entre hombres) como esencia de la condición humana (Arendt, 2018, p. 235); estas pueden ser cognitivas o afectivas (por ejemplo, pensamientos, percepciones y afectos o sentimientos) y establecimiento de relaciones sociales propias del colectivo de profesores que configura el ámbito laboral próximo. Las acciones docentes pueden convertirse en herramientas que, entre otros aspectos, permitan la comprensión y manejo de emociones y situaciones, así como el establecimiento de relaciones positivas y la toma responsable de decisiones.

El constructo V versa sobre la información con la que cuentan los docentes en torno al acoso escolar, su conocimiento en relación a los criterios y protocolos institucionales para prevenirlo y tratarlo y, si desde su punto de vista, estos se aplican o no adecuada y pertinentemente. También se recaba información sobre la percepción de los maestros sobre la respuesta y acompañamiento institucional para prevenir y erradicar el acoso escolar.

La encuesta pasó por un estudio piloto a partir del cual se le hicieron ajustes; se evaluaron sus propiedades métricas a través del coeficiente Alfa de Cronbach y los resultados indicaron una muy buena consistencia interna del instrumento en su conjunto (superior a .800).

La entrevista a profundidad

La entrevista a profundidad es un instrumento de corte cualitativo cuyo propósito fue interaccionar con docentes informantes clave (docentes con mayor conocimiento de la problemática y más sensibilizados para la búsqueda de soluciones) para conocer más detalladamente la situación de acoso escolar desde su perspectiva. Para lograr lo anterior se generó un guion semiestructurado de entrevista. Se aplicó de manera individual y de este instrumento, en el presente trabajo, únicamente se reportan algunos testimonios que apuntalan los datos arrojados por la ENDAES.

RESULTADOS

Los resultados se han organizado en: a) acciones de los docentes frente al acoso escolar y b) la responsabilidad escolar.

Acciones docentes frente al acoso escolar

En esta sección se exponen los hallazgos relativos a algunas preguntas realizadas en la ENDAES cuyo propósito fue identificar las acciones de los docentes ante el acoso escolar. Las preguntas realizadas a los profesores en la encuesta fueron sobre su sentir en su rol como docentes, cómo actúan frente al acoso escolar, su percepción sobre las soluciones que como colectivo docente tienen a su alcance y la toma de decisiones para la resolución de conflictos permanentes. Cabe señalar que en esta sección además de mostrar los cuadros de porcentajes de respuesta obtenidos en la ENDAES, se presentan opiniones y testimonios de profesores entrevistados.

En el caso de la primera pregunta, relativa a cómo se sienten en su rol de profesores ante situaciones de acoso escolar, se obtuvieron las respuestas que se consignan en la Tabla 1.

TABLA 1. CÓMO SE SIENTEN LOS PROFESORES, EN SU ROL DOCENTE, EN SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR. PORCENTAJES

En mi rol docente me siento...	Porcentaje
Incapacitado para actuar	01.8%
Indiferente ante la situación	00.7%
Temeroso de que me pueda ocurrir algo	02.5%
Comprometido para resolver la situación	93.1%
No contestó	01.9%
TOTAL	100.0%

Fuente propia: ENDAES

Como se muestra en la Tabla, prácticamente todos los profesores (93.1%) refirieron sentirse comprometidos para resolver la proble-

mática. En ese sentido, el magisterio muestra una clara intención de involucrarse en la construcción de entornos menos violentos, lo que sin duda constituye un excelente punto de partida para abordar el fenómeno del acoso escolar. Respuestas como la indiferencia, el temor o la incapacidad para actuar por razones institucionales, prácticamente son inexistentes para los maestros. Estos datos permiten afirmar que, con estrategias institucionales bien pensadas e instrumentadas, sería posible prevenir de forma importante el acoso escolar ya que los profesores, agentes esenciales del acto educativo, muestran su disposición para alcanzar dicho propósito.

Además de indagar sobre el nivel de compromiso y sensibilidad de los docentes para involucrarse en la prevención del acoso escolar, interesaba conocer cómo actuaban ante este tipo de situaciones en su rol de maestros.

TABLA 2. FORMAS DE ACTUACIÓN ANTE EL ACOSO ESCOLAR. PORCENTAJES

Forma de actuar del profesor	Porcentaje
Saca al alumno del salón	02.1%
Habla con el alumno aparte	76.6%
Aísla al alumno dentro del salón de clase	00.3%
Levanta un reporte	16.9%
Ignora el hecho y continúa con la clase	00.0%
No contestó	04.1%
TOTAL	100.0%

Fuente propia: ENDAES

Los profesores manifestaron su apertura a buscar soluciones que contribuyeran a mejorar la convivencia escolar. Las formas de actuación basadas en el castigo, como sacar al alumno del salón o aislarlo dentro del salón de clases, así como la indiferencia, son maneras de actuar, según refieren los docentes, prácticamente inexistentes, mientras que hablar en privado con el alumno representa $\frac{3}{4}$ partes de las estrategias de los profesores para afrontar el conflicto. Según Valdés, Estevez y Manig (2014, p. 54) este tipo de estrategia constituye una respuesta

reactiva por parte del colectivo docente¹ ante la dificultad, dado el contexto institucional, de medidas estructurales preventivas. Dadas las condiciones laborales de los profesores nos parece una medida comprometida e inteligente que, a pesar de ser reactiva, intenta resolver este tipo de problemas con los medios de los que disponen, tratando de promover la confianza y el diálogo. Una profesora expresó en la entrevista a profundidad lo siguiente:

Cuando ocasionalmente se presenta alguna situación por parte de algún pupilo de una actitud no conveniente y que ésta es de nivel simple, porque no llega a la gravedad, se platica con él, con sus padres para llegar a la solución y sobre todo a la reflexión de ambos. (Profesora, 36 años de servicio).

Adicionalmente, es necesario aprovechar la influencia positiva que los alumnos pudieran percibir de sus profesores en este tipo de estrategias y rescatar el rol de docente como agente promotor del cambio cultural en su salón, escuela y comunidad.

Por otro lado, según Elizalde (2010, p. 362) las situaciones de acoso escolar, así como el involucramiento y acciones de los docentes, como hablar con los alumnos y sus padres, pueden dar buenos resultados; sin embargo, también constituyen una fuente de estrés y tensión para los profesores cuando no las encaran adecuadamente o no logran mejorar la situación. Serán necesarias investigaciones tendientes a valorar el nivel de sufrimiento y agotamiento laboral y personal de que son objeto los maestros como consecuencia de este tipo de intervenciones específicamente.

Además de indagar sobre las estrategias personales que los docentes adoptan para resolver el acoso escolar en su institución, interesaba conocer si detectaban alguna solución que pudiera ser colectiva e insti-

¹ “Las estrategias que utilizan los docentes para el manejo del acoso escolar se han dividido en reactivas que se manifiestan como respuesta directa a este tipo de situaciones, dentro de las cuales se encuentran hablar con los involucrados, reunir a los padres y castigar a los agresores, entre las más mencionadas; y proactivas, que son aquellas enfocadas en la prevención del fenómeno, tales como una mejor supervisión y comunicación con los estudiantes” (Valdés, Estevez y Manig, 2014, p. 54).

tucional. En la siguiente Tabla se muestran los hallazgos relativos a esta interrogante.

TABLA 3. SOLUCIONES COLECTIVAS AL PROBLEMA DEL ACOSO ESCOLAR.
PORCENTAJES

Solución colectiva detectada por el profesor	Porcentaje
No se puede solucionar, a los profesores no nos corresponde intervenir como colectivo	01.4%
Aplicar sanciones estrictas como escuela	08.7%
Aplicar el protocolo de escuela segura	23.9%
Incluir el tema de convivencia escolar dentro de las reuniones de Consejo Técnico	62.3%
No contestó	03.7%
TOTAL	100.0%

Fuente propia: ENDAES

Nuevamente, y en congruencia con los datos señalados antes, los profesores consideran que ni el castigo (sanciones estrictas), ni la indiferencia frente al acoso escolar pueden ser respuestas como colectivo docente. A cambio de ello, sus contestaciones indican una necesidad de buscar soluciones que implican formas proactivas y participativas, tal es el caso de llevar estas situaciones a las reuniones de los consejos técnicos para abordarlas desde una lógica social e institucional. Esta constituye el tipo de solución más importante para los profesores encuestados (62.3%).

A continuación, un fragmento de la opinión de una profesora sobre la importancia del consejo técnico en la toma de decisiones colectivas:

Habitualmente el Consejo Técnico expresa motivación y comprensión del Presidente de este; se concluye que por acuerdo y compromiso se deberán establecer las reglas con las que se desarrollan las actividades de la comunidad escolar: conocimiento de las normas y reglamentos para que la escuela opere, reglamento interno de la escuela y reglamento interno del aula-grupo; lo esencial es la conciliación y el respeto a ambas partes, respeto a

sus derechos y resaltar también sus responsabilidades. (Profesora 46 años, 18 años de servicio).

La siguiente solución colectiva que proponen los profesores fue la aplicación del protocolo de escuela segura, como una vía institucional de resolución de conflictos. El protocolo de escuela segura, al que se refieren los docentes encuestados, fue diseñado en la Subsecretaría de Educación Básica con el objetivo de “proporcionar lineamientos para realizar acciones pertinentes ante situaciones críticas derivadas de riesgos que eventualmente podrían ocurrir en los planteles escolares o en sus entornos” (SEP, 2011, p. 4). En este documento se destaca la participación social en la gestión de la seguridad escolar a través de los Consejos Escolares de Participación Social y de sus comités, aspecto que revela el interés de las autoridades, por lo menos formalmente, de recurrir a formas democráticas para tomar decisiones. De acuerdo con ese procedimiento corresponde en primer término al profesor tratar de darle salida al problema, si este no es grave. En caso de reincidencia o de que la situación adquiriera una mayor gravedad, se recurre a las instancias establecidas en la escuela, en las que sobresale la intervención del director. No deja de llamar la atención, que a pesar de la existencia de un protocolo para actuar frente a un conflicto que involucre acoso escolar, tan solo una cuarta parte de los docentes aludieron a este. Como se expondrá en la siguiente sección, el desconocimiento por parte de los profesores de planes y estrategias propuestas por las autoridades educativas es evidente; quizá esta sea una de las razones por la que los maestros poco recurren a este tipo de instrumentos.

También interesaba saber quién, desde la perspectiva de los docentes, debía instrumentar las decisiones para actuar frente a situaciones persistentes y/o graves de acoso escolar. La siguiente Tabla muestra las respuestas obtenidas.

TABLA 4. TOMA DE DECISIONES PARA RESOLVER UNA SITUACIÓN PERSISTENTE DE CONFLICTO QUE GENERA ACOSO ESCOLAR. PORCENTAJES

Decisión a instrumentar por...	Porcentajes
Se le comunica al director y él debe instrumentar la estrategia más pertinente	59.2%
Lo resuelve usted mismo	35.9%
No se comunica con nadie porque no se siente apoyado por la escuela	01.1%
No contestó	03.8%
TOTAL	100.0%

Fuente propia: ENDAES

Como se observa en los resultados anteriores, casi 2/3 de los profesores se apoyan en el director ante una situación de reincidencia prologada o grave; es decir, los docentes consideran que es el director quien debe implementar la estrategia más pertinente. Es interesante observar que una tercera parte de los docentes resuelvan o intenten resolver las situaciones de acoso por ellos mismos.

Finalmente, en la pregunta “Ante un problema de acoso escolar y en el que deba hablar con alguien, ¿en quién confía para darle una solución satisfactoria?” (ENDAES, 2015) las respuestas señalaron al director en primer término, seguido del grupo de profesores. En esta pregunta se incorporó al supervisor de zona, figura que únicamente alcanzó 3% de las respuestas de los profesores, lo cual es un claro indicador de lo ajenos que son percibidos estos funcionarios (supervisores) por parte de los maestros; resulta interesante porque el supervisor es el funcionario encargado de planear y brindar la asesoría y acompañamiento a los profesores de las escuelas a su cargo. Asimismo, se incluyeron a los padres de familia quienes no rebasaron el 10% de las respuestas de los maestros, lo que también es sintomático y revela la falta de sinergia y coordinación que es deseable alcanzar con las familias para prevenir y tratar de forma adecuada el acoso escolar.

La responsabilidad de los centros escolares

Desde la Secretaría de Educación Pública, en el ámbito federal, se han generado un conjunto de programas, normas relativas y acciones dirigidas a reducir el acoso escolar, múltiples iniciativas para fomentar la sana convivencia entre los actores del acto educativo y, por sobre todas las cosas, los discursos de los funcionarios públicos en turno para convencer a la ciudadanía de que se están tomando medidas efectivas contra esta situación. En el ámbito estatal, la Unidad de Servicios Educativos del Estado de Querétaro (USEBEQ) replicó los programas federales y, desde 2011 presentó el Programa Estatal para la Convivencia Escolar, con el objetivo de implementar las medidas necesarias para que en un plazo de cuatro años, las escuelas de educación básica de todo el estado contaran con un sistema efectivo para detectar, prevenir e intervenir en situaciones de acoso escolar, como parte de los proyectos escolares; ya desde ese año se reconocía que el problema del acoso escolar entre niñas y niños de primaria y secundaria constituía un fenómeno creciente, donde 16.1% fue víctima de maltrato físico, 41.3% víctima de robo, 18.4% fue víctima de maltrato social, aislamiento o rechazo y el 24.2% ejerció maltrato (Contreras, 2011).

En esta dirección, la ENDAES indagó en torno a las acciones de la autoridad educativa respecto a la implementación de los programas de prevención y promoción de la convivencia escolar, así como la percepción de las y los profesores al respecto. De acuerdo con la información obtenida a través de la ENDAES, el 67.2% de los profesores señalaron desconocer el Programa estatal de prevención de acoso escolar, el 29.8% indicaron que lo conocen y el 03.0% no respondió. Esta pregunta se liga con otra que indagó sobre si el colectivo de profesores, en su opinión, reciben capacitación al respecto del tema de prevención del acoso escolar. A esta interrogante prácticamente $\frac{3}{4}$ de los docentes (72.3%) respondieron negativamente, mientras que el 23.1% dijo sí haber recibido capacitación y el 04.6% no respondió.

Resulta significativo el alto nivel de desconocimiento del Programa estatal de prevención del acoso escolar al momento de la aplicación de ENDAES. Los datos muestran que dicho documento prácticamente no llegó (o no impactó) a las escuelas. Esta situación debe cuestionarse

pues, al parecer, la Secretaría de Educación Pública descuidó un aspecto esencial: estar cerca de las y los profesores, interesarse en que la información llegara con oportunidad y alcanzara todos los niveles educativos y todas las escuelas. Carece de sentido malgastar el recurso en generar programas, acciones y adecuar la normatividad, si no se llega con el sector que tiene más posibilidades de incidir en la transformación del entorno escolar, quien está en contacto cotidiano con las y los estudiantes y quien tiene mejor identificados los problemas que se presentan en el ámbito de la escuela y su entorno geográfico, es decir, los profesores.

Las razones formales de esta situación (desconocimiento del Programa estatal de prevención del acoso escolar) se deben buscar en las fallas organizativas, especialmente en el campo de la comunicación y las formas concretas en que se debe trabajar con las y los profesores para evitar este tipo de asimetrías en el desarrollo de los programas. Sin embargo, también cabría preguntarse sobre las posibles razones de fondo, las no visibles, las no explícitas a las que responde la incapacidad de las autoridades educativas para dar a conocer eficazmente las propuestas que ellas mismas generaron para prevenir y erradicar el acoso escolar.

Los docentes entrevistados con insistencia señalaron que ellos (las y los profesores) solicitaron cursos, información, documentos sobre el fenómeno del acoso escolar; ante tal petición invariablemente obtuvieron respuestas del tipo: “no tenemos recursos”, “estamos programando las actividades”. Ante esto, algunos profesores (los más interesados), recurrieron al esfuerzo personal para prepararse en esta tarea. Una de las maestras señaló:

Lo que conozco y aplico en mi salón de clases es porque por mi cuenta me dedico a estudiar, a ir a cursos y conferencias sobre el tema, a documentarme en lo individual, empleando tiempo que debería dedicárselo a mis hijos...y no, no siento que a la autoridad le interese motivarnos, mucho menos apoyarnos a mejorar nuestro desempeño. Yo he buscado si existe algún apoyo para capacitarnos, pero no lo encuentro y cuando pregunté a los encargados de estos temas en la USEBEQ [Unidad de Servicios Educativos del Estado de Querétaro] me dijeron que todo estaba

detenido por el cambio de gobierno, eso me da risa porque después nos va a decir que apenas se están acomodando [risas de la profesora]. (Profesora 31 años, seis años de servicio).

Otro profesor expresó algo muy similar a la opinión anterior y de alguna manera corroboró lo que mostró la ENDAES: “La capacitación adquirida para el manejo de la situación de conflicto al interior de la escuela la he obtenido de forma particular, mas no por la institución”. (Profesor, 40 años, 16 años de servicio).

La siguiente profesora coincidió con lo señalado en los extractos anteriores en el sentido de que es responsabilidad del sistema educativo atender una problemática que sigue creciendo:

Claro que el problema del acoso escolar no es algo que los maestros tengamos que resolver, yo digo que es más una responsabilidad del gobierno, pero no hacen nada por resolverlos [sic]. A ver ahora con las nuevas autoridades si esto mejora, aunque sea un poco, porque estamos preocupados porque vemos que este problema sigue creciendo. (Profesora, 28 años, 4 años de servicio).

Es evidente que el problema del acoso escolar es estructural y como tal debería ser tratado por las autoridades educativas. A pesar de ello, las y los profesores intentan atender la problemática con toda la energía y capacidad organizacional a su alcance, logrando generar líneas de trabajo orientadas a la prevención del acoso escolar. A continuación, la opinión de una profesora más:

Aunque no hemos tenido capacitación del Programa Estatal de Prevención del Acoso Escolar, estamos trabajando en el aspecto de convivencia familiar para poder rescatar los valores que en la actualidad se han perdido por el contexto en el que el niño se desenvuelve. (Profesora, 50 años, 29 años de servicio).

Este tipo de opiniones del magisterio parece mostrar que es necesaria mayor contundencia en las acciones institucionales para atender el problema del acoso escolar, situación que contrasta con el discurso que

se vierte en las páginas electrónicas y en las declaraciones que se hacen a los medios de comunicación. Las incongruencias entre el discurso y las acciones efectivamente tomadas por el sistema educativo, denotan una incapacidad de frenar y prevenir el problema del acoso escolar y victimizan y violentan a los profesores al depositar sobre ellos una responsabilidad nueva sin el apoyo institucional suficiente.

En este sentido, la capacitación eficaz y el acompañamiento a los docentes se antojan como unas de las principales estrategias, aunque no las únicas, para la prevención del acoso escolar. Los profesores, por más comprometidos que potencialmente estén en resolver esta situación, poco podrán hacer sin los apoyos estructurales necesarios que como sistema educativo se deben brindar.

COMENTARIOS FINALES

Como se ha venido sosteniendo en este artículo, el acoso escolar es el reflejo de una serie de prácticas sociales violentas con las que tanto alumnos como profesores conviven diariamente en sus diferentes espacios de interacción social. Sin embargo, el trabajo permitió constatar que los profesores también son capaces de generar acciones propositivas en las formas en que afrontan el acoso escolar y en sus modos de percibirlo. A continuación, se señalan los aspectos más relevantes que se desprenden de la investigación:

- El alto grado de compromiso que manifestaron los profesores para atender las problemáticas del acoso escolar, así como las acciones que despliegan para ello.
- Los datos obtenidos apuntan a la percepción por parte del magisterio de una capacitación anquilosada que no responde adecuadamente a la función emergente de prevenir y erradicar el acoso escolar; asimismo, los programas y reglamentos escolares sobre convivencia escolar y de denuncia y atención del acoso escolar, a juicio de los profesores que contestaron la encuesta, fueron poco difundidos y, quienes los conocieron, tenían una opinión desfavorable. Es en este sentido que en este trabajo se plantea la doble victimización del docente: como sujeto social

inmerso en relaciones sociales violentas y en su rol docente, imponiéndosele una nueva función (atender el acoso escolar) sin una adecuada capacitación y acompañamiento, es decir, no atendidos e invisibilizados en sus legítimas demandas de formación.

En este texto se sostiene que el sistema educativo mexicano tiene la obligación y la responsabilidad de generar climas organizacionales que impulsen el desarrollo personal y colectivo en un marco de convivencia sana, en ese sentido habrá que explorar estrategias nuevas de acompañamiento, capacitación y formación docente. Incluso habrá que pensar, como señalan Calderón, Carrillo, Soto y Forzán (2018, p. 21-22) en la construcción de espacios arquitectónicos en los planteles diseñados para prevenir y erradicar el acoso escolar.

Como educadores, no obstante, es imposible permanecer cruzados de brazos. Si bien la erradicación del acoso escolar supone un trabajo estructural e institucional, los profesores podemos plantear relaciones escolares (alumno-alumno, alumno-maestro, maestro-padre de familia, sistema escolar-profesores, etc.) conscientes y reflexivas que busquen no ser intimidatorias, ni acosadoras o violentas; donde haya posibilidad de acciones humanas, acciones políticas en el sentido más amplio del término (Arendt, 2018), acciones mediadas por la escucha, el respeto, el reconocimiento a la singularidad; la visibilización y denuncia de lo que institucionalmente no es coherente -entre acción y discurso-. Es necesario además denunciar la violencia de la que son objeto los propios docentes por parte de un sistema que exige una función para la que no los prepara ni apoya con la contundencia necesaria. Todas estas constituyen acciones tendientes a alcanzar la condición humana de la pluralidad, el estar entre los hombres, el ser entre los hombres, acciones mediadas esencialmente no por objetos de labor ni de trabajo, sino por las relaciones con los otros para relacionarse con uno mismo en un clima de convivencia sana.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ANDRÉS, G. Y BARRIOS, S. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: el camino que muestran los estudios más recientes. En *Revista Complutense de Educación*. Vol. 20. Núm. 1. pp. 205-227.
- ARENDT, H. (2018). *La condición humana*. México: Paidós.
- ARMERO P. P., BERNARDINO, C. B. Y BONET DE LUNA, C. (2011). Acoso escolar. En *Pediatría Atención Primaria*. Vol. 13. Núm. 52. pp. 661-670.
- BAUMAN, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. México: FCE.
- BELL, D. (1997). Reflexiones al término de una época. En *Revista Vuelta*. Núm. 245 y 246. pp. 11-16.
- CABRAL, S. Y LUCAS, S. (2010). *Violência nas escolas. Desafio para a prática docente?* Rio de Janeiro: Gramma.
- CALDERÓN, G., CARRILLO, M., SOTO, M. Y FORZÁN, A. (2018). Acoso y administración escolar: la percepción docente. En *Revista NTHE*. 22. pp.10-23.
- CONTRERAS, A. (24 de noviembre de 2011). Presenta Querétaro programa estatal contra “bullying”. *Periódico Libertad de Palabra*. Recuperado de: <http://www.libertaddepalabra.com/2011/11/presenta-queretaro-programa-estatal-contra-el-bullying/>.
- DEFENSOR DEL PUEBLO-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del Informe 2000)*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado de: <http://www.defensordelpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/ViolenciaEscolar2006.pdf>
- DEL REY, R. Y ORTEGA-RUIZ, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. En *Revista Escuela Abierta*. Vol. 10. pp. 77-89.
- ELIZALDE, A. (2010). Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying, en el profesorado mexicano. En *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Vol. 8. Núm. 20. pp. 353-372. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3264978>.

- MEZA, M. Y FALCONI, S. (2015). El lugar público del acoso. Querétaro entre la moralidad y la violencia sexual explícita. En *Memoria del Coloquio de Investigación de Género desde el IPN*. Vol. 1. Núm. 1. pp. 581-598.
- OLWEUS, D. (2006). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.
- SANTOYO, C. Y FRÍAS, S. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. En *Revista latinoamericana de estudios educativos (México)*. Vol. XLIV. Núm. 4. pp. 13-41.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2011). *Manual de Seguridad Escolar*. México: Subsecretaría de Educación Básica, SEP. Recuperado de <http://www.seslp.gob.mx/pdf/Manual%20de%20Seguridad-Web%20290212.pdf>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2014). *Hacia una convivencia escolar sana y pacífica*. México: Subsecretaría de Educación Básica, SEP. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/conv1.pdf>.
- UNIDAD DE SERVICIOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA DEL ESTADO DE QUERÉTARO. (2013). *Programa Estatal de Convivencia Escolar. Querétaro: USEBEQ*. Recuperado de <http://www.usebeq.edu.mx/use2013/programa-estatal-de-convivencia-escolar/>.
- UNIDAD DE SERVICIOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA DEL ESTADO DE QUERÉTARO. (2014). *Estadística del sistema educativo estatal*. Querétaro: USEBEQ. Recuperado de http://www.usebeq.edu.mx/use2013/?page_id=4128.
- VALDÉS, A., ESTÉVEZ, E. Y MANIG, A. (2014). Creencias de docentes acerca del *bullying*. En *Revista Perfiles Educativos*. Vol. 36. Núm. 145. pp. 51-64. México.

Fecha de recepción: 14 de noviembre de 2019

Fecha de aceptación: 24 de abril de 2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v17i43.778>