

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES SOBRE
PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS PARA ATENDER EL
BULLYING Y LA VIOLENCIA. ESTUDIO DE CASO EN LA
ESCUELA PRIMARIA “BENITO JUÁREZ DE LA TRINIDAD
TENEXYECAC”.**

Guadalupe Vásquez Monter.

Apetatitlán de Antonio Carvajal, febrero 2026.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 291, TLAXCALA

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES SOBRE
PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS PARA ATENDER EL
BULLYING Y LA VIOLENCIA. ESTUDIO DE CASO EN LA
ESCUELA PRIMARIA “BENITO JUÁREZ DE LA TRINIDAD
TENEXYECAC”.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A :

Guadalupe Vásquez Monter.

ASESORA:

Mtra. Karina Ramírez Rivera.

Apetatitlán de Antonio Carvajal, febrero 2026.



USET

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 291 TOLUCA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 291, TLAXCALA

TITULACIÓN



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Apetatitlán, Tlax., a 13 de febrero 2026.

**C. GUADALUPE VÁSQUEZ MONTER
P R E S E N T E.**

En mi calidad de presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo Intitulado: **Representaciones sociales de docentes sobre prácticas y estrategias para atender el Bullying y la violencia. Estudio de caso en la escuela primaria "Benito Juárez de la Trinidad Tenexyecac".** Opción Proyecto de Desarrollo Educativo de la Licenciatura en Pedagogía y a solicitud de su asesor Mtra. Karina Ramírez Rivera, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución

Por lo anterior, se dictamina favorable su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.



**ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**

**MTRO. VÍCTOR REYES CUAUTLE
DIRECTOR
DE LA UNIDAD UPN 291 TLAXCALA**

AGRADECIMIENTOS

Agradezco infinitamente a **Dios**, por darme sabiduría, salud, fortaleza y la paciencia para alcanzar esta meta y permitirme culminar con mi carrera.

A mis padres, por brindarme su apoyo incondicional en los momentos más difíciles de mi carrera y ayudarme a salir adelante. Son un digno ejemplo de esfuerzo y dedicación valoro inmensamente su amor y el sacrificio que han hecho por mí.

A mi asesora, la profesora Karina Ramírez Rivera, por su valiosa orientación y constante apoyo durante la realización de este trabajo, por su dedicación, confianza y por impulsarme a superar cada desafío académico.

Al profesor José Arturo Pardo Lorencez, por sus aportaciones académicas que hicieron posible mejorar este trabajo, así como por su disposición y apoyo durante el proceso.

Dedico este trabajo al Doctor Daniel Antonio Jiménez Estrada, quien inició este proyecto y me acompañó con paciencia, confianza y valiosas enseñanzas, y quien permanecerá siempre en mi corazón y en mi memoria.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL.....	5
1.1. Antecedentes.	5
1.2. Planteamiento del problema.	7
1.3. La Educación Básica en México.	8
1.4. La Educación Primaria en el Sistema Educativo Mexicano (SEM).	11
1.5. Conceptualización del <i>Bullying</i> en el Marco del Sistema Educativo Mexicano (SEM).	16
1.6. Programas para la atención y prevención del <i>bullying</i>	18
1.7. Protocolos vigentes y regularizaciones de la escuela para la atención del <i>bullying</i>	21
1.8. El papel de los docentes en la atención al <i>bullying</i> y las regulaciones aplicables en la primaria.	24
1.9. Descripción de la escuela primaria.	28
1.10. Preguntas de investigación.	29
1.11. Objetivos.	29
Objetivo general.	29
Objetivos Específicos.	29
1.12. Justificación.	30
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	32
2.1. Teoría de las Representaciones sociales.	32
Las tres esferas de pertenencia de las representaciones sociales.	38
2.1.1. Funciones de las Representaciones Sociales.	41
2.1.2 Formación de las Representaciones Sociales	46
2.2. Violencia.	48
2.2.1 Clasificación de violencia escolar	52
2.2.2 <i>Bullying</i>	55
2.2.3 Factores que propician el <i>bullying</i>	58
2.2.4 Tipos de <i>bullying</i>	60
Tabla 3.	61

Tipos de <i>Bullying</i> (Acoso Escolar).....	61
Tabla 4. Tipos de Víctimas y Personalidades Relacionadas con la Violencia.	62
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	64
3.1. Perspectiva de la investigación cualitativa	64
3.1.1 El proceso de la investigación	66
3.1.2 La estrategia de investigación	67
3.1.3. Método	68
3.2.1. Técnicas e instrumentos de investigación.....	69
3.2.2. Los instrumentos.....	71
3.2.3. Acceso al campo.....	72
3.2.4. Estrategia analítica	75
3.3. La codificación	76
3.3.1 Construcción de categorías.....	78
CAPTULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	79
4.1. Aspectos que los docentes utilizan para definir el <i>bullying</i>	80
4.2. Creencias de docentes con respecto a los factores asociados al <i>bullying</i> ..	85
4.3. Creencias de los docentes acerca de las estrategias adecuadas para el manejo de los casos de <i>bullying</i> en la escuela	90
4.4. Manifestaciones de violencia simbólica en el contexto escolar	94
4.5. El violentómetro como herramienta preventiva en la educación básica	96
CONCLUSIONES	98
BIBLIOGRAFÍA	105

INTRODUCCIÓN

La presente tesis constituye un estudio cualitativo orientado al análisis de las representaciones sociales de docentes sobre prácticas y estrategias para atender el *bullying* y la violencia, tomando como caso de estudio a la Escuela Primaria Benito Juárez de la Trinidad Tenexyecac. Este trabajo busca comprender los discursos y acciones que los maestros desarrollan frente a esta problemática, así como reconocer las limitaciones, desafíos y posibilidades que se enfrentan dentro de su contexto escolar.

El fenómeno del *bullying* ha sido estudiado por diversos investigadores y especialistas, tales como psicólogos, sociólogos, antropólogos, educadores y pedagogos. Gracias a sus aportes ha sido posible comprender las causas, manifestaciones y consecuencias de este problema. A pesar de ese conocimiento, en la actualidad se cuenta con protocolos y programas orientados a su prevención, así como a su atención.

Es común que padres de familia y maestros se cuestionen de dónde surgen las conductas violentas. La realidad es que tanto la escuela como la familia deben mantener una comunicación constante, pues en ambos espacios los niños, niñas y adolescentes aprenden valores y comportamientos. Aunque suele pensarse que la escuela es únicamente un lugar de formación académica, también puede convertirse en un espacio donde se reproduzcan distintos problemas sociales.

En gran parte de los países latinoamericanos esta situación se encuentra presente. En el caso de México, además del *bullying*, se observa un contexto marcado por fenómenos como el robo, la corrupción, el consumo de drogas, el abuso de poder y el acoso, lo que refleja una compleja red de violencias que también repercuten en la vida escolar. En este sentido, se ha identificado que los factores que originan el *bullying* pueden manifestarse en distintos ámbitos: familiar, social, cultural o individual, lo que confirma su carácter complejo y multifactorial.

Capítulo I corresponde al Marco Contextual, donde se incluye el planteamiento del problema, describiendo la situación que origina la investigación, así como las preguntas de investigación que orientan el estudio. También se presentan el objetivo general y los objetivos específicos, que establecen la ruta para la recolección y el análisis de la información. Además, se integra la justificación, explicando la relevancia y el aporte del estudio en el ámbito educativo.

En este mismo capítulo se aborda el marco contextual necesario para comprender el tema. Se inicia con una descripción de la educación básica en México, destacando su estructura y características principales. Después, se analiza la educación primaria en el Sistema Educativo Mexicano (SEM), señalando la importancia de los campos formativos y ejes articuladores que guían los aprendizajes fundamentales en este nivel. Asimismo, se presenta la conceptualización del *bullying* en el marco del sistema educativo mexicano, con el propósito de comprender cómo se ha definido y tratado esta problemática desde una perspectiva educativa y normativa. También se revisan los programas de atención y prevención del *bullying*, así como los protocolos vigentes que orientan la actuación de las instituciones y del personal educativo ante situaciones de acoso escolar. Para cerrar este capítulo, se analiza el papel de los docentes en la atención del *bullying* dentro de la educación primaria, junto con las regulaciones aplicables que guían su actuación para garantizar la protección y el bienestar de los estudiantes.

El Capítulo II desarrolla el Marco Teórico que sustenta esta investigación. En primer lugar, se abordan las teorías de las representaciones sociales, retomando las aportaciones de autores como Serge Moscovici (1979) y Denise Jodelet (1988), quienes permiten comprender cómo el conocimiento de sentido común se convierte en guía de interpretación y acción en la vida cotidiana. Asimismo, se profundiza en las tres esferas de pertenencia de las representaciones sociales: lo intersubjetivo, lo subjetivo y lo trans-subjetivo, dimensiones que explican la manera en que se construyen, comparten y transforman dichas representaciones.

De igual forma, se presentan las funciones de las representaciones sociales, apoyadas en los planteamientos de Perera y Abric (1984) así como los procesos que

intervienen en su formación, lo que ofrece un panorama más amplio sobre la manera en que estas influyen en las prácticas sociales. En una segunda parte, se analiza el concepto de violencia, a partir de las propuestas de Johan Galtung (2020), Pierre Bourdieu (1970) y Camargo (1997) destacando sus clasificaciones y aportes para comprender este fenómeno en contextos educativos. Finalmente, se aborda de manera específica el *bullying*, tomando como referencia a Dan Olweus (2004) y a otros autores que señalan los factores que propician su aparición y permanencia, con el propósito de articular dichos elementos al análisis de la violencia escolar en la actualidad.

El Capítulo III presenta el Marco Metodológico de la investigación, el cual sustenta las decisiones tomadas en torno al diseño, proceso y estrategias de análisis utilizadas. La investigación se enmarca dentro de la perspectiva cualitativa, apoyada en las aportaciones de Denzin y Lincoln (2012), quienes destacan la importancia de comprender los fenómenos sociales desde la experiencia y el significado que construyen los actores. El proceso de investigación se estructura de acuerdo con lo propuesto por Taylor y Bogdan (1994), quienes ofrecen lineamientos para el acceso al campo, la interacción con los participantes y la recolección de información. En este sentido, la principal técnica de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, sustentada en Robles, la cual permitió obtener testimonios flexibles y profundos, adecuados a los objetivos del estudio.

En cuanto a la estrategia analítica, se retomaron los planteamientos de Robert E. Stake (1998), en combinación con las orientaciones de Taylor y Bogdan (1994), lo que posibilitó un análisis interpretativo y contextualizado de la información. Para la codificación de los datos, se siguió la propuesta de Krueger (1998), que facilita la organización sistemática de los discursos en unidades de significado. Además, se realizó la construcción de categorías, proceso fundamental que permitió clasificar la información y darle coherencia al análisis, relacionando los hallazgos con el marco teórico y los objetivos de la investigación.

El Capítulo IV expone los Resultados de la Investigación, obtenidos a partir de la recolección de información, específicamente de la transcripción y análisis de las narraciones recabadas mediante entrevistas semiestructuradas y observación en el campo escolar. Dichas narraciones permiten identificar las estrategias y prácticas utilizadas por los docentes para atender el fenómeno del *bullying*, así como las representaciones sociales que orientan su interpretación del problema. El análisis se organiza a partir de las categorías construidas previamente en el marco metodológico, lo que facilita una lectura coherente y sistemática de los datos. Se incluyen citas textuales de los docentes entrevistados, con el fin de dar voz a los participantes y evidenciar cómo comprenden y enfrentan la violencia escolar en su práctica cotidiana. Estos hallazgos constituyen la base para la discusión y conclusiones, donde se reflexiona sobre el alcance de las prácticas docentes y las implicaciones de las representaciones sociales en la atención del *bullying* escolar.

CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL

1.1. Antecedentes.

Dentro de los antecedentes de la problemática, la llamada escuela tradicional, según Ortegón (2025), tomó fuerza entre los siglos XVIII y XIX, junto con el surgimiento de la educación pública en Europa y América Latina. Diversos estudios indican que, incluso hasta avanzado el siglo XX, en las aulas todavía se permitían castigos, bajo la idea de que eran necesarios para mantener el orden, asegurar el aprendizaje y corregir conductas en los estudiantes. No obstante, la violencia no desapareció, sino que se mantuvo como un desafío constante para los sistemas educativos.

Es importante destacar que la violencia escolar no es un fenómeno reciente. A lo largo de la historia ha estado presente en diferentes ámbitos como la familia, los medios de comunicación, la comunidad y, de manera particular, en la escuela. Según el contexto histórico y cultural, estas manifestaciones han adoptado distintas formas y, al repetirse con frecuencia, se han llegado a normalizar hasta pasar inadvertidas. Esto provoca que muchas conductas violentas sean vistas como parte de la rutina escolar y no como un problema social que necesita atención.

En el pasado, los conflictos entre estudiantes solían ser reprimidos como señala Ortegón (2025) mediante llamados de atención o, en muchos casos, ignorados bajo la idea de que se trataba de simples travesuras infantiles. En diversos países latinoamericanos persistía la creencia de que permitir cierta rudeza entre los menores era positivo, pues así aprendían a “endurecerse” frente a la vida y a defenderse. En esa misma lógica, era común que los docentes recurrieran a castigos físicos, humillantes o de exposición pública como forma de corrección disciplinaria.

Se tiene poca información sobre los orígenes del acoso escolar. Sin embargo, Ortegón (2025) advierte que lo que sí resulta evidente es que las víctimas de violencia en tiempos pasados enfrentaban una situación aún más compleja, pues además del maltrato, carecían de recursos para denunciarlo o de un lenguaje que les permitiera

comprender lo que vivían. En ese contexto, la violencia dentro de las aulas era considerada parte de la “vida normal”, lo que invisibilizaba el daño emocional de los afectados y dificultaba aún más la posibilidad de atender el problema.

Un cambio importante se dio en la década de 1970, cuando el psicólogo noruego Dan Olweus, reconocido por sus investigaciones sobre la violencia escolar, introdujo el término *bullying* (acoso escolar) para denominar un tipo de agresión sistemática entre estudiantes. Este concepto permitió distinguir aquellas conductas de hostigamiento intencional y repetitivo dirigidas hacia un compañero o grupo específico. De acuerdo con Olweus, el acoso entre iguales implica una forma de persecución, ya sea física o psicológica, ejercida por un alumno o alumna hacia otros a quienes identifica como víctimas de ataques reiterados.

Dan Olweus adoptó el término *bullying* por su semejanza con la palabra *mobbing*, empleada para describir cuando un grupo de aves ataca a otro animal de distinta especie. El vocablo *bullying* proviene del inglés *bull*, que significa “toro”, y hace referencia a la conducta de imponerse sobre los demás de manera agresiva, sin consideración alguna. En español, suele traducirse como acoso, hostigamiento o matonaje (Botell, 2017).

La UNESCO (2024) apoya la prevención de la violencia escolar en el ámbito educativo y a través de la educación, con el objetivo de fomentar entornos de aprendizaje más seguros para todos los educandos. Para ello, aplica un enfoque integral que promueve la participación de toda la comunidad educativa y no únicamente de los docentes. Este enfoque requiere la colaboración de diferentes actores, tanto dentro de la escuela (directivos, maestros, estudiantes) como fuera de ella (familias, autoridades y sociedad en general).

En este marco, cada 2 de mayo se conmemora el Día Internacional contra el Acoso Escolar, instaurado en 2013 con el apoyo de asociaciones de padres y organizaciones no gubernamentales. Su propósito es concienciar sobre los riesgos que enfrentan niños y jóvenes debido al maltrato entre pares y fomentar estrategias para prevenirlo. Asimismo, incluye lineamientos y recomendaciones internacionales

para atender la violencia de género y sexual, así como orientaciones para reducir los ataques y el hostigamiento en entornos escolares, tanto presenciales como digitales.

1.2. Planteamiento del problema.

La violencia escolar, ha dejado de ser un tema exclusivo de convivencia entre estudiantes para convertirse en una problemática social de gran alcance. Hoy en día, niñas, niños y adolescentes enfrentan situaciones que afectan no solo su desarrollo académico, sino también su salud emocional y mental. Problemas como la ansiedad y la depresión, que antes se asociaban principalmente con la vida adulta, se han vuelto cada vez más frecuentes en estudiantes de primaria, secundaria y preparatoria; incluso, según SIPINNA (2021), algunos niños han llegado a morir o suicidarse como consecuencia de diversas formas de violencia, incluido el *bullying*.

Frecuentemente, la víctima termina abandonando la escuela para sentirse más segura, cuando en realidad debería ser el agresor ya sea estudiante o docente quien reciba sanciones adecuadas, incluso llegando a ser retirado de la institución o enfrentando acciones legales, según la gravedad del caso. Esta situación se agrava debido a la falta de psicólogos y orientadores escolares capacitados para atender y guiar a la comunidad educativa frente a este tipo de problemáticas. Diversas fuentes, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, señalan que el país ocupa el primer lugar mundial en casos de *bullying*. Esta condición representa un grave problema en la educación básica y afecta a millones de estudiantes.

Según los estudios realizados en el ámbito local, la Secretaría de Educación Pública del Estado (SEPE) ha señalado que el acoso escolar constituye una problemática constante en Tlaxcala, lo que ha obligado a implementar protocolos específicos para prevenir que estas situaciones escalen y pongan en riesgo a los estudiantes (El Sol de Tlaxcala, 2024). Dichos protocolos contemplan la participación de directivos, docentes y tutores, y están orientados a garantizar la integridad de la niñez mediante una atención integral. Esto resulta importante, ya que desde edades tempranas los niños aprenden que la violencia puede convertirse en un recurso para

resolver conflictos interpersonales, especialmente cuando la han experimentado en el hogar, ya sea como víctimas o como testigos.

De acuerdo con Villalobos (2025), existen dos problemáticas principales en torno al abordaje del *bullying* en México. La primera es que los instrumentos estatales no se reflejan en protocolos locales, es decir, cada escuela debería contar con medidas concretas y adaptadas a su propia realidad, lo cual no ocurre en la práctica. La segunda problemática es que tanto docentes como autoridades suelen minimizar o ignorar la situación, limitando el conflicto únicamente a la relación entre la víctima y el agresor, sin considerar que la responsabilidad de garantizar un ambiente escolar seguro recae principalmente en las autoridades educativas.

El especialista enfatiza que no existen estrategias sólidas orientadas a la construcción de una cultura de paz, la cual, más allá de los castigos, ha demostrado ser la vía más efectiva para combatir el acoso escolar. Esto implica enseñar de manera permanente, dentro del aula, valores como la equidad de género, el respeto a los derechos de la niñez y la promoción de una convivencia basada en la no violencia. De esta forma, el cambio cultural iniciado en la escuela podría extenderse también a las familias y a la comunidad en general.

Señala Villalobos (2025) que no basta con capacitar a las autoridades escolares, sino que es necesario modificar la mirada social que ha normalizado la violencia. Esto requiere reconocer que la problemática involucra tanto a la escuela como a las familias, quienes tienen responsabilidades legales compartidas y no deben trasladar la culpa entre sí. Asimismo, critica la falta de un compromiso sostenido con recursos, formación y cambios estructurales que permitan avanzar hacia un entorno escolar verdaderamente seguro.

1.3. La Educación Básica en México.

En este nivel educativo, dirigido a niñas, niños y adolescentes, se abarca desde la primera infancia hasta los últimos años de la adolescencia. Este ciclo comprende desde el nivel inicial hasta el nivel secundario y tiene como finalidad enseñar los

conocimientos, habilidades y competencias fundamentales que se consideran imprescindibles para que cada persona se desempeñe de manera efectiva en la sociedad contemporánea (IIEP-UNESCO, s.f.).

Además, busca equipar a los estudiantes para el ejercicio de una ciudadanía activa, la continuación de su formación en el nivel superior y el acceso al mercado laboral. Su objetivo es preparar a los estudiantes para avanzar en su educación en los niveles de educación media superior y superior, constituyendo una etapa clave en la que se adquirirán los conocimientos esenciales, las habilidades necesarias y los principios éticos que favorecen el crecimiento integral.

El Artículo 3° constitucional establece que todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. (Cámara de Diputados, s.f., p. 1).

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP 2017), la educación básica en México, se enfoca en asegurar la calidad, equidad e inclusión, buscando alcanzar dos objetivos primordiales: aprender a aprender y aprender a convivir. El primer objetivo es aprender a aprender, que implica desarrollar la capacidad de adquirir conocimientos de manera autónoma y continua a lo largo de la vida. Esto se logra utilizando habilidades como la investigación, el análisis crítico y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, lo que permite a los individuos adaptarse a nuevos desafíos y cambios tanto en el entorno educativo como en el laboral.

El segundo objetivo es aprender a convivir, se refiere a la capacidad de relacionarse de manera positiva, respetuosa y constructiva con los demás en diversos contextos sociales. Este objetivo abarca habilidades emocionales, sociales y comunicativas, tales como la empatía, la escucha activa, la resolución pacífica de conflictos y el trabajo colaborativo.

La educación inicial en México se refiere a los programas educativos dirigidos a niños desde su nacimiento hasta los tres años de edad. Este periodo es crucial para el desarrollo integral de los niños, abarcando aspectos físicos, cognitivos, emocionales

y sociales es decir en este nivel educativo, se fomenta el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, el autocontrol y la convivencia, facilitando la adaptación a entornos escolares y sociales. Además, se proporcionan bases en lenguaje, motricidad y pensamiento lógico, lo que mejora su desempeño académico y los prepara para la educación preescolar (Educación Futura, 2023).

Los programas de educación inicial no solo ven por el bienestar físico de los infantes, sino que también estimulan su desarrollo cognitivo mediante actividades lúdicas y educativas. Asimismo, promueven la interacción social temprana y la formación de vínculos afectivos seguros, fundamentales para un crecimiento emocional saludable (SEP, 2009). La educación básica en México está compuesta por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. El nivel preescolar tiene una duración de tres años, la educación primaria abarca seis años y la educación secundaria se cursa en tres años, por lo que la educación básica comprende doce años de formación.

La gestión escolar es un proceso en el que participan distintos actores de la comunidad educativa para dar respuesta a las necesidades diarias. No es responsabilidad exclusiva del director, sino que requiere la colaboración de todos los involucrados en la organización y el funcionamiento del centro educativo. Los maestros, además de impartir conocimientos, desempeñan un papel fundamental en la formación del carácter y los valores de los estudiantes. Por su parte, las autoridades escolares deben administrar los recursos y establecer políticas que favorezcan un aprendizaje efectivo.

Las políticas educativas han cambiado con el tiempo en función de los contextos sociales, culturales, políticos y económicos. Antes, la toma de decisiones recaía únicamente en el Estado; hoy, se busca la participación de distintos actores en la gestión de la convivencia escolar y la promoción de la educación. Esto implica que directivos, docentes, personal de apoyo y familias trabajen en conjunto para fortalecer la comunidad escolar y garantizar un ambiente de aprendizaje significativo y una convivencia armónica. (Loyola Bustos, 2020).

Entre las facultades de la autoridad educativa se encuentra la definición de los planes y programas de estudio que se aplican en toda la República para la educación primaria, secundaria, normal y otros niveles destinados a la formación de maestros de

educación básica. Para ello, se consideran las opiniones de las autoridades educativas locales y de los distintos sectores sociales involucrados en la educación. También le corresponde establecer el calendario escolar para cada ciclo lectivo en los niveles mencionados, así como elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos, garantizando la participación de los diversos actores sociales. Desde hace más de 30 años, estos libros se elaboran y distribuyen de manera gratuita (SEP, 2013).

El Consejo Técnico Escolar (CTE) constituye el órgano colegiado con mayor autoridad en materia técnico-pedagógica dentro de cada escuela de educación básica. Su función principal es analizar, decidir y ejecutar acciones orientadas a garantizar el máximo logro de los aprendizajes en todos los estudiantes. IESP-Oaxaca. (s. f.). El consejo sesiona por lo menos una vez al mes y le corresponde analizar y hacer recomendaciones respecto de los planes y programas de estudio; los métodos de enseñanza; la evaluación de los programas tendientes a la superación del servicio educativo; la capacitación del personal docente; la adquisición, elaboración y uso de auxiliares didácticos, y otras cuestiones de carácter educativo (SEP 2009).

1.4. La Educación Primaria en el Sistema Educativo Mexicano (SEM).

Según la (SEP 2015) la educación primaria corresponde al segundo nivel de la educación básica y cumple la función de dar continuidad a los aprendizajes adquiridos en preescolar. Además, establece las bases para que, al llegar a la secundaria, los estudiantes alcancen el perfil de egreso y desarrollen competencias para la vida, con el fin de convertirse en ciudadanos críticos, creativos y democráticos, capaces de responder a las demandas de la sociedad mexicana del siglo XXI.

En este mismo sentido, los Programas de Estudio México explican que el Plan 2022 busca introducir transformaciones importantes en la enseñanza. Para ello, los campos formativos de la Nueva Escuela Mexicana se diseñaron con la finalidad de ofrecer una educación integral, que prepare a los alumnos para enfrentar los retos de la vida cotidiana. Cada campo tiene un objetivo específico y está enfocado no solo en

el aprendizaje académico, sino también en el desarrollo de habilidades socioemocionales, valores éticos y competencias tecnológicas, aspectos esenciales para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. (SEP 2024).

Principales Campos Formativos:

1. Lenguajes:

Este campo se enfoca en desarrollar habilidades de comunicación efectiva, comprensión lectora y expresión escrita, que son fundamentales no solo para el aprendizaje en todas las áreas, sino también para la vida cotidiana.

2. Saberes y Pensamiento Científico:

Fomenta el pensamiento crítico y analítico a través de las matemáticas y las ciencias, esenciales para la resolución de problemas y la toma de decisiones informadas.

3. Ética, Naturaleza y Sociedades:

Promueve el entendimiento de la historia, la geografía y la formación cívica y ética. Este campo ayuda a los estudiantes a comprender su entorno, su cultura y su papel como ciudadanos responsables.

4. De lo Humano y lo Comunitario:

Incluye la educación artística y física, que son cruciales para el desarrollo emocional, la creatividad y el bienestar físico. Además, estas materias fomentan el trabajo en equipo y la apreciación de la diversidad cultural (SEP, 2024).

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) establece que el planteamiento curricular de la educación básica se organiza a partir de un conjunto de ejes articuladores que abordan temáticas de relevancia social, los cuales pueden trabajarse en más de un campo formativo y articularse con los contenidos específicos de cada grado, nivel y modalidad educativa.

La SEP destaca que la definición de estos ejes se orienta hacia una educación que sitúa a la comunidad y al territorio en el centro de los procesos educativos, privilegiando proyectos vinculados con la justicia social y la solidaridad con el entorno, en lugar de una formación individualista centrada únicamente en competencias para generar capital humano. De este modo, estos ejes articuladores atraviesan todo el

mapa curricular de la educación inicial, preescolar, básica, primaria y secundaria, constituyendo un elemento fundamental para la organización y coherencia del aprendizaje a lo largo de los distintos niveles educativos. (SEP 2022).

Ejes articuladores

- **Inclusión:** Contribuye a mirar y cuestionar la exclusión, el racismo, la desigualdad y la discriminación como resultado de los procesos de colonización que constituyen violaciones a la dignidad humana e impiden la expresión y reconocimiento de nuestra diversidad.
- **Pensamiento crítico:** Posibilita una práctica reflexiva orientada al cuestionamiento de las condiciones del mundo que nos rodea, así como de las ideas y razonamientos propios. Este proceso es fundamental para generar cambios en beneficio de nuestro entorno social y natural.
- **Interculturalidad crítica:** Orienta el desarrollo de capacidades para reconocer, valorar y apreciar la existencia de diferentes formas de ser, pensar, vivir y sentir el mundo.
- **Igualdad de género:** Apunta hacia la construcción de una sociedad en la que se eliminen aquellas barreras sociales, económicas, educativas o de cualquier otro tipo, que basadas en prejuicios y estereotipos de género históricamente han obstaculizado el libre ejercicio y desarrollo de las personas.
- **Vida saludable:** Favorece la importancia del buen vivir en comunidad a partir de generar cambios y actitudes para reconocer, apreciar y hacer exigible el derecho a la protección de la salud, en condiciones de igualdad y equidad para toda forma de vida.
- **Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura:** Busca el reconocimiento y apropiación de las culturas y las lenguas como vehículo de ideas, prácticas y saberes que fortalecen las identidades individuales y colectivas. Conlleva la preservación y diversificación de toda forma de expresión y comunicación como acción emancipadora y transformadora de la realidad.
- **Artes y experiencias estéticas:** Contribuye a la exploración, apreciación y expresión del mundo y nuestra realidad mediante diversas experiencias o

manifestaciones estéticas y culturales que contribuyan a dotarle de sentido y significado, así como para su reflexión y transformación.

La educación primaria, los estudiantes atraviesan diferentes cambios en sus procesos de desarrollo y aprendizaje, por lo que es esencial que en este nivel cuenten con oportunidades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias cognitivas, emocionales y sociales. En este sentido, la escuela y sus profesores requieren de asesoría y acompañamiento que sean coherentes con las demandas de la práctica docente cotidiana, promoviendo acciones que aborden y prevengan el rezago escolar.

Sin embargo, el rol del docente ha evolucionado significativamente ya no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos, sino que se espera que desempeñe un papel activo y complejo en el aprendizaje de los estudiantes. Estas nuevas estrategias pedagógicas están orientadas a crear un ambiente de aprendizaje dinámico, inclusivo y participativo, donde los estudiantes sean protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. En este contexto, el docente debe diseñar experiencias significativas, personalizadas y ajustadas a las diferentes formas de aprender. Además, es importante que se tome en cuenta el desarrollo socioemocional de los alumnos, las habilidades emocionales como la empatía, y la autorregulación.

No obstante, la labor del docente enfrenta retos cada vez más difíciles entre los más comunes se encuentran la integración y uso eficaz de nuevas tecnologías en el aula, que permiten personalizar la enseñanza y acceder a recursos educativos globales, pero también exigen una constante actualización por parte del maestro. A su vez, la gestión de la diversidad en el aula presenta desafíos significativos, dado que cada estudiante tiene necesidades individuales tales como los estilos de aprendizaje, diferencias culturales o barreras socioeconómicas.

Uno de los componentes principales que señala el IIEP-UNESCO (s.f.) sobre el derecho a la educación hace mención lo siguiente:

“Es el deber de los Estados de garantizar una educación primaria gratuita y obligatoria para toda la población, principio establecido en el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.”

El artículo resalta la responsabilidad en asegurar la calidad de la educación obligatoria, abarcando aspectos como los recursos educativos, la organización escolar, las instalaciones educativas y la capacitación de los educadores para promover el máximo nivel de aprendizaje de los estudiantes.

Es importante recalcar que los padres de familia tienen el derecho fundamental de elegir el tipo de educación que desean para sus hijos, derecho que forma parte de la libertad de enseñanza, mediante la cual los particulares pueden impartir educación bajo la supervisión y autorización del Estado. Asimismo, los padres pueden optar por instituciones públicas, privadas o de otro tipo, según sus convicciones, valores y necesidades. Cada niño es único y presenta requerimientos educativos específicos por ello, las familias pueden seleccionar una escuela cuyos métodos de enseñanza, recursos y ambiente escolar favorezcan su aprendizaje. (IIEP-UNESCO, s.f.).

Además, esta elección les permite encontrar una institución que refleje sus valores y creencias familiares, asegurando que la educación de sus hijos esté alineada con sus principios. El Estado, por su parte, tiene la responsabilidad de regular y supervisar todas las instituciones educativas para asegurar que cumplan con los estándares de calidad y con los principios fundamentales del sistema educativo mexicano, incluyendo la laicidad y la gratuidad en la educación pública.

Artículo 21. La evaluación de los educandos será integral y comprenderá la valoración de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, el logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio. Las instituciones deberán informar periódicamente a los educandos y a las madres y padres de familia o tutores, los resultados de las evaluaciones parciales y finales, así como las observaciones sobre el desempeño académico y conducta de los educandos que les permitan lograr un mejor aprovechamiento. (Juristas.mx, s.f.)

Las instituciones educativas deben mantener informados de manera periódica a estudiantes y padres o tutores sobre los resultados de las evaluaciones y las observaciones del desempeño académico y conductual. Esta práctica ofrece una visión clara del progreso de los estudiantes, permite identificar áreas de mejora y fortalezas, y favorece una comunicación efectiva entre la escuela y las familias. De esta manera, todos los involucrados pueden colaborar para apoyar el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos.

1.5. Conceptualización del *Bullying* en el Marco del Sistema Educativo Mexicano (SEM).

El *bullying* se entiende como un conjunto de conductas agresivas, ya sean físicas, verbales o psicológicas, que un estudiante dirige de manera hostil hacia otro compañero, aprovechando un poder real o percibido, repitiéndose de forma continua y con la intención de causarle daño. No se limita a un incidente aislado, sino que se caracteriza por su persistencia y por generar un ambiente de miedo y vulnerabilidad en la persona afectada. Este fenómeno puede tener consecuencias graves para la salud mental y el bienestar de los estudiantes, así como para el ambiente escolar en general, afectando negativamente el rendimiento académico y la integración social de quienes lo experimentan. (Olweus, 1998).

El marco normativo en México en torno al acoso escolar se fundamenta en un sistema jerárquico que busca garantizar el derecho de niñas, niños y adolescentes a una educación libre de violencia. Este sistema tiene como base la Ley General de Educación (LGE), la cual regula el sistema educativo nacional e incluye disposiciones específicas para garantizar entornos escolares seguros.

De la LGE emanan los Lineamientos Generales para la Convivencia Escolar publicados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), los cuales establecen las estrategias para fomentar la convivencia armónica y prevenir el acoso escolar. Los Protocolos de actuación son herramientas diseñadas para guiar a las escuelas en la identificación, atención y seguimiento de casos de *bullying*.

En este sentido, y alineado con la visión de la Nueva Escuela Mexicana, la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó en 2023 la guía 'Todas y todos contra el acoso escolar: Guía para docentes de educación básica' para abordar este problema en las escuelas mexicanas. La guía ofrece información sobre el acoso escolar, sus consecuencias, y estrategias para prevenirlo y atenderlo.

Se considera que el bienestar de niñas, niños y adolescentes depende de entornos de convivencia que favorezcan su desarrollo integral en lo físico, mental, emocional, afectivo y espiritual. Con esta perspectiva, se busca que las relaciones escolares y pedagógicas se construyan en un ambiente de respeto y libres de violencia. Para ello, el currículo fue renovado con la intención de fortalecer una cultura educativa que promueva los derechos humanos y la valoración de la vida en la interacción cotidiana.

Asimismo, la SEP fomenta valores como la paz, el diálogo, la solidaridad y la resolución pacífica de conflictos, con el propósito de consolidar escuelas libres de violencia. Esto implica identificar las diversas formas de agresión que se manifiestan en los planteles escolares y responder mediante estrategias de prevención, detección y atención inmediata que salvaguarden la dignidad y la integridad de las personas (SEP, 2023). Transformar el currículo para priorizar el respeto a los derechos humanos y la convivencia pacífica es una acción esencial para erradicar no solo el *bullying*, sino las creencias y comportamientos que perpetúan la violencia en nuestras sociedades.

En este contexto, la responsabilidad recae no solo en los docentes, sino en toda la comunidad educativa familias, estudiantes y personal administrativo; cada uno de nosotros tiene un papel que desempeñar en la creación de un ambiente donde el respeto y la empatía sean la norma. Solo así podremos construir un futuro donde cada niño y niña tenga la oportunidad de desarrollarse plenamente, libre de miedo y con el apoyo necesario para florecer.

Reflexionar sobre nuestras propias actitudes y comportamientos es el primer paso para transformar la cultura escolar y, por ende, la sociedad en su conjunto. Finalmente, la SEP (2023) señala que el acoso escolar es una manifestación de violencia que tiene su origen en problemáticas sociales arraigadas como los prejuicios, el machismo, el racismo, la discriminación, la exclusión y la falta de reconocimiento de

la diversidad étnica, racial y de género, factores que repercuten de manera directa en la convivencia escolar.

1.6. Programas para la atención y prevención del *bullying*.

Los programas de prevención tienen como objetivo sensibilizar a la comunidad educativa sobre los riesgos y las consecuencias de ciertos problemas, como el *bullying*, y educar a los individuos para que reconozcan y eviten comportamientos perjudiciales. Además, buscan identificar los factores de riesgo que pueden derivar en situaciones conflictivas y trabajar para abordarlos antes de que se conviertan en un problema serio, contribuyendo así a un entorno más seguro. Brindan herramientas y recursos tanto a los estudiantes como a los docentes para que puedan actuar de manera efectiva ante situaciones problemáticas, promoviendo una cultura de responsabilidad compartida en la prevención de conflictos.

Dentro de los programas e instancias que contribuyen a la prevención y atención del *bullying* desde un enfoque de derechos, se encuentra la Unidad Especializada para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Esta figura no constituye un programa aislado, sino que deriva de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014), la cual establece la creación de organismos especializados a nivel federal y estatal para garantizar el bienestar infantil.

En este sentido, la Unidad opera como un mecanismo de protección y promoción de los derechos de la infancia, trabajando de manera coordinada con los sistemas de procuración de justicia y asistencia social (DIF) para asegurar que las intervenciones en casos de violencia escolar tengan un sustento legal y de respeto a la integridad del menor (CDH Puebla, s. f).

Bajo este marco de acción, la instancia desarrolla las siguientes funciones principales:

- Recepción de quejas por violaciones a derechos humanos de niñas, niños y adolescentes.
- Capacitaciones sobre temas relacionados con la infancia y adolescencia.

- Asesoría y apoyo a instituciones y sociedad en materia de derechos humanos.
- Custodia y difusión de material didáctico de la Comisión de Derechos Humanos.
- Fortalecimiento de relaciones con organismos públicos, sociales y privados.
- Análisis legislativos y evaluación de políticas públicas estatales.
- Garantizar la participación de la niñez y adolescencia en mecanismos de toma de decisiones.

En los casos en que un docente, directivo o trabajador social detecta que un estudiante enfrenta situaciones de violencia familiar, puede solicitar la intervención del SEDIF (Sistema Estatal para el Desarrollo Integral de la Familia). Esta institución brinda protección, acompañamiento y, cuando es necesario, espacios seguros para resguardar la integridad de niñas, niños y adolescentes mientras se atiende la situación. Además, Tlaxcala cuenta con diversos programas dirigidos específicamente a menores en condición de vulnerabilidad. Según Programas Sociales (s. f.), algunos de los principales apoyos destinados a este grupo son los siguientes:

- Desayunos Escolares (Modalidad Fría y Caliente): Se proporcionan alimentos nutritivos a niños en edad escolar para mejorar su rendimiento académico y garantizar una nutrición adecuada. Este programa está dirigido a estudiantes en situación de vulnerabilidad. (*Programas Sociales*, s. f.).
- Programa de Atención a Niños y Adolescentes en Situación de Riesgo: Se enfoca en la protección de los derechos de los niños y adolescentes que se encuentran en riesgo o desprotección, brindando atención psicológica, jurídica y social.
- Casas Hogar y Albergues para niños y adolescentes, ofrecidos por el Sistema Estatal para el Desarrollo Integral de la Familia (SEDIF), brindan espacios de protección temporal en situaciones de abandono, maltrato o riesgo. Su principal objetivo es ofrecer un ambiente seguro para niñas, niños y adolescentes de 0 a 17 años, garantizando su bienestar y desarrollo. Además, se enfocan en la prevención del trabajo infantil, protegiendo a los menores de situaciones que

puedan comprometer su salud, educación y derechos fundamentales. (*Programas Sociales*, s. f.).

Cuando una escuela no adopta medidas para prevenir o atender un caso de *bullying* después de haber sido notificada, los padres cuentan con diversas vías legales en México para exigir la protección de sus hijos. Una de ellas es presentar una queja ante la Secretaría de Educación Pública (SEP) o ante la Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala (USET), instituciones encargadas de garantizar entornos escolares seguros y de supervisar que las escuelas cumplan con sus responsabilidades.

Para documentar adecuadamente un caso de acoso, es importante recopilar toda la información relevante. Se debe elaborar una descripción detallada de los hechos, incluyendo fechas, lugares, nombres de los agresores y testigos. Además, es importante reunir cualquier evidencia disponible, como fotografías de lesiones o daños a pertenencias, capturas de pantalla de mensajes, y reportes médicos o psicológicos en caso de afectaciones físicas o emocionales. (Convivencia Escolar – Secretaría de Educación Pública del Estado y Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala, s. f.).

En caso de que alguna autoridad educativa no brinde respuesta o seguimiento adecuado ante una denuncia de acoso escolar, el caso puede ser escalado a instancias superiores o a organismos encargados de la defensa de los derechos de niñas, niños y adolescentes, tales como:

- SEP Tlaxcala, a fin de que supervise y evalúe la actuación de la escuela ante la situación reportada.
- Comisión Estatal de Derechos Humanos de Tlaxcala (CEDH), donde se puede presentar una queja formal en caso de omisión, negligencia o falta de atención por parte de las autoridades escolares.

En Tlaxcala, la Comisión Estatal de Derechos Humanos (CEDH) ha implementado diversas iniciativas para combatir el acoso escolar. Entre ellas destaca la certificación “Escuela Libre de *Bullying*”, dirigida a instituciones de educación básica con el propósito de fortalecer las prácticas de convivencia y promover entornos libres de violencia (Redacción/SinEmbargo, 2014).

1.7. Protocolos vigentes y regularizaciones de la escuela para la atención del *bullying*.

La implementación de protocolos para la atención del *bullying* es crucial en las instituciones educativas porque salvan vidas, crean un ambiente seguro y propicio para el aprendizaje, fomentan el desarrollo emocional y social de los estudiantes, promueven la empatía y el respeto, brindan apoyo y orientación a los docentes, fortalecen la comunidad escolar y cumplen con los requisitos legales. De esta manera, los protocolos contra el *bullying* contribuyen a crear un entorno escolar positivo y seguro.

Como lo expone Jiménez (s. f.), en el documento Protocolos de prevención y atención de las violencias en la escuela, se plantean tres protocolos específicos destinados a atender el acoso escolar, el maltrato escolar y el abuso sexual infantil. Este documento tiene como objetivo establecer mecanismos y procedimientos normativos que permitan prevenir, identificar y dar respuesta a estas problemáticas en el contexto educativo, priorizando siempre el interés superior de la niñez.

En este sentido, las acciones de prevención y atención que lleven a cabo las autoridades escolares deben garantizar la protección de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes, así como de las y los trabajadores de la educación que, en determinadas situaciones, pudieran estar involucrados en denuncias o procesos relacionados con actos de violencia. De esta manera, se asegura tanto la defensa y salvaguarda de los estudiantes como el respeto a la dignidad y derechos de quienes forman parte del personal escolar. Para ello, es indispensable que las autoridades educativas reciban capacitación en materia de derechos humanos y apliquen medidas pertinentes en cada caso.

De acuerdo con la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM), la prevención de la violencia escolar debe concebirse como un proceso planificado e intencionado. Dicho proceso se implementa principalmente al interior de las instituciones mediante estrategias, protocolos y acciones educativas, pero sus efectos no se limitan a este espacio, ya que pueden extenderse también hacia la familia, la comunidad y el entorno social en general, contribuyendo así a transformar de manera más amplia las relaciones sociales (Gob. Méx. AEFCM, 2023).

El Protocolo de Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato (SEP, 2016) propone una organización de la intervención en dos niveles de acción. El primero, denominado Nivel Primario Evitar (Prevención): Establece acciones orientadas a impedir la aparición de la violencia y contribuir a su erradicación, especialmente en situaciones de maltrato relacionadas con pertenencia étnica, lengua, género, prejuicios, discapacidad, disciplina, educación, crianza u omisión.

Estas acciones comprenden distintos ámbitos: la promoción del buen trato y del respeto a la dignidad humana, resaltando su factibilidad y los beneficios individuales, familiares, comunitarios y sociales; la inhibición de la violencia mediante el reconocimiento y la desnaturalización de su ejercicio, así como la comprensión de sus consecuencias en los niveles individual, familiar, social y jurídico; y el desarrollo de habilidades socioemocionales orientadas a la resolución pacífica de los conflictos interpersonales (SEP, 2016,).

Segundo Nivel Detener (Intervención): En este nivel, las acciones se enfocan en mitigar la violencia existente, mediante la detección y atención de situaciones de riesgo, la identificación de posibles víctimas y la generación de conciencia sobre los daños de las conductas violentas, con el objetivo de frenar la evolución del daño a nivel individual, familiar y social (SEP, 2016).

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016), se plantea la importancia de construir una comunidad escolar comprometida, capaz de inhibir la violencia y el abuso mediante acciones que promuevan el desarrollo integral de las personas y generen espacios de convivencia armónica y pacífica. Todos los miembros de la comunidad educativa deben mantenerse atentos y trabajar en el fortalecimiento

de habilidades sociales y emocionales que fomenten la inclusión, el respeto a la diversidad y la convivencia positiva.

Asimismo, es fundamental saber cómo actuar frente a situaciones de abuso sexual infantil, acoso escolar o maltrato, ya que estas problemáticas afectan los derechos, el desarrollo integral, la autoestima y la salud emocional de niñas, niños y adolescentes, generando estrés, ansiedad, conflictos emocionales, bajo rendimiento académico, ausentismo y, en algunos casos, deserción escolar; consecuencias que pueden persistir y agravarse en la vida adulta (SEP, 2016).

En concreto, todos deben estar alerta y trabajar en el desarrollo adecuado de los alumnos, empezando por fortalecer aquellas habilidades sociales y emocionales que favorecen la inclusión, el respeto a la diversidad y la convivencia, posteriormente, saber qué hacer ante la presencia de situaciones o conductas relacionadas con abuso sexual infantil, acoso escolar o maltrato. El abuso sexual infantil, acoso y maltrato limitan el cumplimiento de los derechos de niñas, niños y adolescentes, afecta su desarrollo pleno, causando baja autoestima, trastornos del sueño y de la alimentación, genera estrés, ansiedad, conflictos emocionales y depresión bajo rendimiento académico, ausentismos y deserción escolar que pueden perdurar y empeorar en la edad adulta.

Los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes constituyen un conjunto de garantías basadas en la dignidad de cada persona, cuya protección efectiva es fundamental para asegurar su desarrollo integral. Estos derechos son propios de todos los seres humanos, sin importar nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen étnico, color, religión, idioma u otra condición. Su reconocimiento implica que los gobiernos deben tomar medidas para garantizar su cumplimiento, evitando acciones que los vulneren, y al mismo tiempo permite que las personas puedan exigirlos y tengan la responsabilidad de respetar los derechos de los demás (SEP, 2021).

La Constitución Federal, los tratados internacionales ratificados por México y diversas leyes a nivel nacional y local, reconocen los derechos humanos de todas las personas que habitan el territorio nacional y establecen las garantías necesarias para asegurar su cumplimiento. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2021) señala que, dentro de la sociedad, existen grupos que, debido a sus características

particulares, enfrentan mayores dificultades para ejercer plenamente estos derechos, como es el caso de las niñas, niños y adolescentes.

También hace mención que estos grupos dependen en gran medida de sus familias y de otras personas adultas para hacer valer sus derechos y cubrir necesidades básicas como alimentación, salud y seguridad. Cuando estas condiciones no se cumplen, aumenta la probabilidad de que se vean expuestos a situaciones que pueden poner en riesgo su integridad física, psicológica, emocional e incluso su vida.

1.8. El papel de los docentes en la atención al *bullying* y las regulaciones aplicables en la primaria.

En el ámbito educativo, destaca (Gallego, 1989,). la práctica pedagógica puede entenderse como un ejercicio dialéctico que genera un encuentro entre el maestro y el estudiante, denominado “acto pedagógico La efectividad de este encuentro depende de cómo cada uno asuma su papel, el maestro necesita una sólida preparación profesional, que incluya conocimientos y estrategias didácticas, así como una formación humanista que le permita actuar con sensibilidad, ética y empatía. Por su parte, el estudiante debe estar motivado, dispuesto y abierto al aprendizaje, participando activamente en la construcción de su conocimiento. Este proceso crea una interacción social que combina saberes y afectividad, transformando las estructuras cognitivas y emocionales de ambos y enriqueciendo la experiencia educativa.

El maestro puede aprovechar el acto pedagógico para brindar a los estudiantes los recursos necesarios en la construcción de su proyecto de vida y ofrecer herramientas que faciliten su adaptación a diferentes situaciones, incluso cuando el modelo de aprendizaje presente retos. A través de la formación en valores y la participación en diversos momentos del proceso educativo, se pueden aplicar estrategias que fortalezcan la prevención de la violencia escolar, especialmente ante situaciones de confrontación entre adolescentes (Jirón 2013).

El tema del acoso escolar y el papel crucial de los docentes, maestros o profesores se aborda en la presentación de diapositivas "Los maestros contra el *bullying*" (Slideshare, 2011). En ella se enfatiza la importancia de establecer límites claros y de adoptar una postura activa y comprometida frente al acoso escolar, en lugar de mantener una actitud pasiva e indiferente. Estas acciones permiten a los educadores abordar con inteligencia diversas situaciones relacionadas con el acoso escolar en sus aulas, contribuyendo así a crear un ambiente escolar seguro y respetuoso para todos los estudiantes.

En primer lugar, se debe de tener un enfoque integral que involucre la interacción entre docentes, padres y alumnos, centrado en fomentar el respeto mutuo, la empatía, la responsabilidad y la igualdad, puede contribuir al desarrollo de una sociedad más saludable y funcional.

Hablar con los estudiantes sobre la agresión relacional, utilizando recursos como cuentos o películas, puede aumentar la conciencia sobre este tema y promover un ambiente de respeto y comprensión. Además, ser un modelo de buen comportamiento, demostrando respeto por todos los alumnos, evitando favoritismos y evitando hablar mal de otros, puede influir positivamente en la conducta y actitudes de los estudiantes hacia la convivencia pacífica y el respeto mutuo.

Es fundamental establecer un ambiente de seguridad en el salón de clases, donde se enuncien reglas claras que prohíban cualquier forma de agresión. Identificar las primeras señales de agresión relacional antes de que evolucionen en conflictos mayores es esencial, mantener una relación cercana y de confianza con los alumnos de modo que se sientan cómodos acudiendo al maestro en caso de problemas. Escuchar de manera activa y empática cuando un alumno comparte una situación de agresión relacional, al igual que aplicar estos mismos principios al escuchar a los padres.

Resulta indispensable incorporar el concepto de agresión relacional dentro de la definición de *bullying* que maneja la escuela. Para ello, es recomendable aplicar instrumentos diagnósticos que permitan identificar los tipos de violencia más frecuentes y, con base en ello, generar un lenguaje y comprensión común entre docentes, directivos, estudiantes y familias. Este proceso posibilita reconocer las

implicaciones que tiene la agresión relacional en el ámbito escolar y contribuye a construir una cultura institucional orientada a promover relaciones respetuosas y saludables.

En este sentido, se plantea que el profesorado impulse campañas de prevención y atención del *bullying*, tanto en la escuela como particularmente en el aula, ya que constituye un problema de gran relevancia que en muchas ocasiones no ha recibido la atención suficiente. De igual forma, es importante que el docente no ignore la presencia del *bullying* en el aula, puesto que su omisión o evasión resulta inviable en un contexto que exige estrategias de intervención pedagógica oportunas

Este fenómeno no solo refleja prácticas de intolerancia, discriminación, negación de la diversidad, prejuicios y estereotipos, sino que también se encuentra estrechamente relacionado con graves consecuencias en la salud física y mental, tales como depresión, ansiedad, ideación suicida y, en casos extremos, trastornos psicóticos. Aunado a ello, el *bullying* repercute de manera directa en el clima escolar, deteriorando las dinámicas de convivencia y afectando categóricamente las relaciones al interior del aula.

En la guía emitida por la (SEP 2024) para docentes titulada como Todas y todos contra el acoso es importante que las autoridades escolares y las madres, padres o tutores cuenten con pautas generales de acción ante casos de acoso escolar. Asimismo, deben tener presente a quién y cómo notificar la queja o detección de un caso, a fin de dar una respuesta pronta y efectiva.

La SEP (2024) señala que el maestro debe informar por escrito a la autoridad inmediata y citar e informar a las madres, padres o tutores de los hechos. De forma inmediata, y sin prejuzgar sobre la veracidad, debe iniciarse la investigación correspondiente con todos los posibles involucrados para esclarecer la situación. En caso de presenciar la agresión, la o el docente debe detenerla sin poner en riesgo la integridad física de los educandos.

El personal educativo debe garantizar la seguridad de la víctima dentro de la institución y, si la integridad corre peligro, solicitar apoyo inmediato de las instancias correspondientes, como seguridad o emergencias. En el caso del director y subdirector, la SEP (2024) indica que deben aplicar los mismos pasos que el docente,

pero además conformar un colegiado con docentes, orientadores, tutores o figuras pertinentes, con el fin de elaborar un plan de intervención que atienda a todos los involucrados (alumna o alumno agresor, víctima, espectadores y familias).

El plan de atención, una vez detectado el acoso escolar en el plantel, establece medidas de protección como:

- Vigilancia en aulas, pasillos, recreos y otras instalaciones.
- Vigilancia de los cambios de hora.
- Entradas y salidas del centro.
- Reorganización de aulas o grupos.
- Reorganización de horarios.

Además, se plantean otras medidas orientadas al acompañamiento del estudiante, tales como:

- Intervención del docente, orientador o tutor (apoyo emocional, entrenamiento en habilidades sociales, etcétera).
- Tutoría individualizada (refuerzo de aspectos positivos, seguimiento del estudiante, etcétera).
- Reconocimiento y apoyo del equipo docente hacia la o el estudiante.

Adicionalmente, la guía (SEP, 2024) propone intervenciones educativas para docentes de preescolar, primaria y secundaria. Se presentan 36 experiencias de aprendizaje divididas en cuatro ámbitos:

1. ¿Qué es el acoso escolar?
2. Formas en que se manifiesta el acoso escolar.
3. Ciberacoso.
4. Detén el acoso cuando lo veas.

Cada experiencia está adaptada a los tres niveles educativos, con el propósito de que las y los estudiantes identifiquen, reflexionen y discutan las consecuencias del acoso en sus vidas. Se vinculan con actividades y contenidos de los libros de texto gratuito de la Nueva Escuela Mexicana, y cada experiencia incluye un “Dato para el docente” con información complementaria. Por último, la SEP (2024) señala que las y los docentes tienen libertad para ejercer su profesión de manera autónoma, realizar

los ajustes que consideren pertinentes y diseñar experiencias educativas según el contexto y el nivel de sus estudiantes.

1.9. Descripción de la escuela primaria.

La Escuela Primaria “Benito Juárez”, con clave 29EPR0063M, se encuentra ubicada en la localidad de La Trinidad Tenexyecac, perteneciente al municipio de Ixtacuixtla de Mariano Matamoros. Atiende a una matrícula aproximada de 425 estudiantes, distribuidos en los diferentes grados y grupos, en un solo turno matutino.

Es una institución de organización completa. Su plantilla docente y administrativa está conformada por: un director técnico, un subdirector académico, una secretaria, dieciséis docentes frente a grupo (la mayoría con formación normalista), dos maestras de educación física, un docente de educación artística, una profesora de educación tecnológica donde imparte contenidos relacionados con la costura, el trabajo con materiales diversos, así como temas de comunicación y habilidades tecnológicas básicas. Una maestra del servicio USAER y dos intendentes.

Entre sus actividades cotidianas, se realiza un homenaje cívico cada lunes a las 8:00 a.m., concluyendo alrededor de las 8:30 a.m. Además, la institución organiza diversos concursos académicos y culturales, tales como oratoria, lectura y matemáticas. El docente de educación artística se encarga de exponer las manualidades elaboradas por los estudiantes, mientras que los alumnos de quinto y sexto grado participan activamente en concursos de robótica.

A lo largo del ciclo escolar se desarrollan diversas actividades especiales. En el mes de octubre, se realiza una jornada en la que los estudiantes llevan comida sin carne, como una forma de recordar los alimentos tradicionales de sus antepasados. En noviembre, se celebran concursos de disfraces y una kermés escolar. Finalmente, en diciembre, se organizan pastorelas y una posada navideña. En cuanto a su infraestructura, la escuela cuenta con un edificio de dos niveles y una cancha de concreto techada, en la cual los estudiantes practican deportes como voleibol, fútbol y

baloncesto. También dispone de dos cooperativas escolares, un salón de cómputo para la enseñanza de informática, y un salón de usos múltiples, destinado a reuniones entre docentes y padres de familia.

1.10. Preguntas de investigación.

Para poder orientar el sentido de nuestra investigación, planteamos la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre las prácticas y estrategias de atención al *bullying* construidas por los docentes en la escuela primaria Benito Juárez?

1.11. Objetivos.

Objetivo general

Analizar las representaciones sociales que los docentes de la escuela primaria Benito Juárez construyen sobre las prácticas y estrategias que utilizan para atender el *bullying*.

Objetivos Específicos.

- a) Explorar las percepciones y creencias de los docentes sobre el *bullying* en el contexto escolar.
- b) Identificar las prácticas y estrategias que los docentes declaran emplear para prevenir y atender situaciones de *bullying* en la escuela primaria Benito Juárez.
- c) Examinar cómo las representaciones sociales de los docentes influyen en la implementación de estrategias para gestionar el *bullying* en el contexto escolar.

1.12. Justificación.

La razón principal de este trabajo radica en que, a pesar de que la violencia escolar ha existido históricamente, las estrategias para prevenirla y atenderla siguen siendo insuficientes, como se mencionó anteriormente. A menudo, se escucha a padres y madres afirmar que los actos de agresión se resolvían de manera espontánea o que "en mi época era así". No obstante, la violencia propicia un círculo vicioso difícil de romper, sin brindar herramientas efectivas para detener o prevenir estos comportamientos, como lo evidencian las estadísticas actuales.

La falta de comunicación puede dificultar la creación de vínculos de confianza, lo que reduce las posibilidades de contar con un apoyo cercano tanto en el ámbito familiar como social. En el contexto escolar, el desinterés por las clases y la escasa concentración suelen reflejarse en un bajo desempeño académico, lo que incrementa el riesgo de abandono escolar y puede generar una actitud de rechazo hacia la institución educativa.

En este sentido, la investigación resulta relevante porque busca describir y analizar la narrativa de los docentes en torno a las prácticas que emplean para atender el *bullying*. La intención es dar voz a quienes enfrentan estas problemáticas en el aula y comprender cómo sus representaciones sociales influyen en la construcción de acciones de prevención e intervención. De manera específica, se pretende conocer cómo los maestros conceptualizan el *bullying*, qué recursos ponen en práctica para enfrentarlo, qué creencias sostienen respecto a este fenómeno y qué factores consideran decisivos en su aparición y permanencia.

La información de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), establece una propuesta educativa centrada en la formación integral del estudiantado, comprometida con la construcción de espacios escolares seguros, incluyentes y libres de violencia. Promueve el cumplimiento de la igualdad sustantiva, sin distinción de género o preferencias sexuales, garantizando el acceso equitativo al trato y a las oportunidades para el pleno ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales (NEM, 2019).

Asimismo, uno de los pilares de la NEM es la promoción de una cultura de paz, que se traduce en la formación de estudiantes capaces de dialogar, cooperar y resolver conflictos de manera no violenta. Esta visión está alineada con la propuesta de la UNESCO, que define la cultura de paz como un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y buscan prevenir los conflictos abordando sus causas de fondo, a través del diálogo, la negociación y la búsqueda de consensos (NEM, 2019).

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1. Teoría de las Representaciones sociales.

En este capítulo se abordan las representaciones sociales y su relación con la violencia escolar, con el propósito de comprender cómo estas influyen en la manera en que los docentes perciben y conciben este fenómeno dentro del ámbito educativo. Para ello, se comienza por definir el concepto de Representaciones Sociales.

Según Moscovici (1979), se trata de un corpus organizado de saberes que surge y se desarrolla en la interacción, cumpliendo la función de orientar los comportamientos y facilitar la comunicación entre las personas. No se trata únicamente de ideas aisladas, sino de sistemas complejos formados por valores, nociones y prácticas que permiten a los sujetos integrarse en su entorno, desenvolverse en él y dotarlo de sentido.

Estas representaciones son construcciones sociales que actúan como guías para interpretar el mundo, simbolizar experiencias, producir comportamientos específicos y generar sentidos compartidos. Se expresan a través de figuras, imágenes y lenguaje, siendo el resultado de procesos colectivos de socialización que varían según la cultura, la clase o el grupo al que se pertenezca. De esta manera, cada grupo social construye su propio universo simbólico, conformado por evaluaciones, reacciones y opiniones que, de forma consciente o no configuran, una manera particular de ver y actuar en el mundo.

Moscovici plantea que en las sociedades actuales el flujo del conocimiento se ha invertido. Antes, el saber nacía de la experiencia y la sabiduría popular, y luego era reelaborado por la ciencia. Hoy es al revés muchos conceptos y formas de pensar surgen en el ámbito científico y académico, y poco a poco se integran en la vida cotidiana de las personas. Esta transformación cambia la forma en que se construye sentido sobre la realidad, ya que lo técnico comienza a influir directamente en el pensamiento común.

Un ejemplo claro de esto es el término *bullying*. Aunque se trata de un concepto que tiene su origen en investigaciones académicas y psicológicas, hoy forma parte del lenguaje diario. Las personas lo usan para nombrar ciertas formas de violencia entre pares que antes se normalizaban o no se reconocían del todo. Esta apropiación permite visibilizar situaciones que antes pasaban desapercibidas, pero también tiene sus riesgos, cuando se usa el término sin comprender del todo su significado, se corre el riesgo de malinterpretar los hechos o de aplicar etiquetas de forma apresurada.

En concordancia con las ideas de Serge Moscovici, la psicóloga Denise Jodelet (1988) señala que las representaciones sociales constituyen una forma de conocimiento de sentido común que se construye y utiliza en la vida cotidiana. Estas funcionan como marcos de percepción y esquemas interpretativos que, aunque poseen el carácter de una teoría ingenua, cumplen la función de orientar la acción y facilitar la comprensión de la realidad. Asimismo, se configuran como sistemas de significados que permiten dar sentido a los acontecimientos y a las relaciones sociales, expresando la manera en que los individuos y colectivos se relacionan con el mundo y con los otros, siendo producto de la interacción social y de los discursos presentes en el espacio público.

Desde esta perspectiva, las representaciones sociales se entienden como un proceso dinámico mediante el cual las personas y los grupos elaboran conocimientos prácticos en un contexto histórico y social determinado. Dichos conocimientos se expresan en las prácticas cotidianas de cada grupo, se transmiten de generación en generación a través de la escuela, los medios de comunicación y las tradiciones, y cumplen la función de facilitar la comprensión del entorno, de los acontecimientos y del medio ambiente.

Por su parte, Farr, (1984) también psicólogo social, profundiza en el carácter estructurado y funcional de las representaciones sociales. Para él, no se trata únicamente de simples opiniones o actitudes frente a determinados objetos o fenómenos, sino de verdaderos sistemas cognoscitivos con una lógica interna y un lenguaje propio. En otras palabras, las representaciones sociales operan como formas

de conocimiento con legitimidad para interpretar y organizar la realidad, dotadas de un estatus similar al de teorías o saberes socialmente contruidos.

Farr (1984) plantea que estas representaciones cumplen una doble función fundamental. En primer lugar, ayudan a establecer un orden simbólico que permite a los individuos orientarse en su entorno, comprenderlo y actuar sobre él. En segundo lugar, facilitan la comunicación social, ya que proveen un código compartido para interpretar, nombrar y clasificar la experiencia tanto individual como colectiva. Gracias a ello, los miembros de una comunidad logran intercambiar significados sin caer en ambigüedades, consolidando una base común de entendimiento que sostiene la vida en sociedad.

Así, las representaciones sociales no solo estructuran la forma en que se concibe el mundo, sino también la manera en que se comunica y se transmite ese conocimiento. Son, por tanto, herramientas cognitivas profundamente ligadas al lenguaje, al contexto histórico y a las prácticas culturales, que permiten a los grupos humanos construir sentido, mantener la cohesión social y adaptar su conducta frente a los desafíos del entorno.

En relación con el *bullying*, estas representaciones influyen directamente en la manera en que se interpreta y se responde a este fenómeno dentro del contexto escolar. Lo que para algunos puede parecer una conducta agresiva claramente identificada como acoso, para otros puede ser visto como una simple broma o parte del comportamiento habitual entre estudiantes. Esta variación en la interpretación se debe a los marcos simbólicos compartidos por cada grupo.

De igual manera, cuando existe un lenguaje común sobre el *bullying*, se facilita la posibilidad de actuar de forma coherente y coordinada. Por el contrario, cuando las representaciones son confusas o contradictorias, se generan obstáculos para reconocer el problema, intervenir adecuadamente o prevenirlo. Así, comprender estas construcciones sociales permite visibilizar cómo se justifica, minimiza o incluso se normaliza la violencia escolar, y por qué a veces no se atiende de forma oportuna.

La familia, entendida como el primer espacio de socialización, cumple un papel decisivo en la configuración de las representaciones sociales. Tal como advierte Salgado (2009), cuando los niños crecen en un ambiente marcado por el maltrato y los conflictos constantes, tienden a normalizar la violencia como un modo legítimo de relación interpersonal, lo cual puede reproducirse posteriormente en el ámbito escolar. En este sentido, las dinámicas familiares no solo transmiten normas y valores, sino también patrones de comportamiento que estructuran la manera en que los menores interpretan sus vínculos con los demás.

Salgado (2009) subraya que los conflictos familiares suelen estar acompañados de interacciones violentas entre los padres, las cuales se extienden hacia los hijos, generando en ellos experiencias tempranas de abandono real o simbólico y una visión desintegrada de la vida familiar. Esta situación debilita los lazos afectivos y priva a los menores de referentes sólidos para su desarrollo. Como consecuencia, se observa la ausencia de apoyo en la formación de hábitos de estudio y de disciplina, lo que dificulta un desempeño escolar adecuado y refuerza la percepción del aprendizaje como un castigo más que como una oportunidad.

Desde el plano social, dichas experiencias transmiten representaciones donde la agresividad se percibe como una estrategia válida de defensa y ataque. En muchos casos, incluso son los propios padres quienes refuerzan la conducta violenta de sus hijos al premiar actitudes de dominación frente a otros, o bien al castigar la falta de respuesta ante una agresión (Salgado, 2009). De esta manera, se construye una visión positiva de la violencia que, lejos de cuestionarse, se asume como una práctica aceptable e incluso deseable.

En palabras de Salgado (2009), factores como el consumo de sustancias, la precariedad económica o las alteraciones psicológicas de algún progenitor intensifican estas dinámicas, consolidando representaciones de la familia como un núcleo conflictivo, agresivo y carente de estabilidad. Estas condiciones favorecen la naturalización de episodios de abuso como el castigo físico, la negligencia o el abandono los cuales los niños terminan interpretando como parte de una normalidad cotidiana.

Lo preocupante de este proceso es que, como señala el autor, los hijos internalizan estas pautas de conducta y aprenden a reproducirlas en otros espacios sociales. En consecuencia, la violencia deja de percibirse como una vulneración de derechos y pasa a concebirse como un mecanismo legítimo de interacción, lo cual explica la tendencia a replicar estas prácticas en la escuela y entre los pares.

Otro factor que contribuye a una sociedad violenta es la percepción que tienen los estudiantes de la escuela como una institución impositiva. Desde su mirada, esta busca imponer un sistema de normas y valores que no reconocen como propios. Por ejemplo, conductas como la agresividad o la habilidad para defenderse físicamente, que en sus barrios son entendidas como signos de fortaleza y respeto, en la escuela son consideradas como inadecuadas o signos de incivilización.

Por el contrario, actitudes como la humildad, la pasividad, el rechazo a la violencia o el actuar sumiso valoradas dentro del espacio escolar suelen ser vistas en sus comunidades como signos de debilidad, lo cual pone en riesgo la integridad física y emocional de quienes las practican. (Salgado, 2009). Esta contradicción de valores genera que los estudiantes se enfrenten a una duplicidad de comportamiento deben mostrarse agresivos y dominantes en el barrio para evitar ser violentados, pero dentro de la escuela se les exige sumisión y autocontrol. Algunos alumnos expresan su esfuerzo por adaptarse a ambos contextos, incluso intentando modificar su lenguaje o forma de expresarse, pero encuentran serias dificultades para lograrlo.

Este conflicto identitario y de adaptación puede tener consecuencias directas en la aparición del *bullying*. Los estudiantes que no logran cumplir con las expectativas de “fortaleza” impuestas por su entorno suelen convertirse en víctimas de burlas, exclusión o agresiones por parte de sus compañeros. En contraste, aquellos que reproducen comportamientos agresivos como medio para obtener respeto o validación pueden convertirse en agresores dentro del contexto escolar. En ambos casos, el choque entre los códigos culturales del barrio y los de la escuela, junto con la ausencia de espacios de diálogo y contención, contribuye a normalizar la violencia entre pares

Morales y Silva (2016) señalan que los niños forman sus representaciones sociales (RS) sobre la violencia entre pares a partir de las prácticas jerárquicas que observan en la escuela. En este contexto, suelen validar el autoritarismo, las sanciones y los castigos como formas adecuadas para resolver los conflictos. Sin embargo, si la organización escolar se orienta hacia prácticas participativas, es posible que los estudiantes resignifiquen estas representaciones, desarrollando formas de pensar más abiertas y colaborativas ante los problemas sociales.

Se ha observado que los docentes prestan mayor atención a la violencia física, ya que deja marcas visibles e inmediatas que suelen considerarse más graves. En cambio, la violencia verbal y relacional muchas veces no recibe un manejo adecuado, aunque también puede tener efectos negativos profundos. Además, es común que una víctima no sufra una sola forma de maltrato, sino varias al mismo tiempo, siendo la violencia verbal una constante que acompaña tanto a la física como a la relacional.

El desarrollo cognitivo de los niños está influido por su entorno social. Por eso, sus representaciones sobre la violencia entre pares reflejan distintos niveles de comprensión, aunque estén en el mismo rango de edad. Cada niño interpreta la violencia de manera diferente, ya sea por los roles que asume, por su perspectiva de género, por la forma en que actúa frente a situaciones de violencia o por las estrategias que propone para enfrentarla (Morales y Silva, 2016).

La representación social (RS) que se ha construido en torno al género femenino como hace mención (Morales y Silva, 2016) dentro del contexto escolar refleja una visión cultural que, en muchos casos, normaliza y hasta justifica la violencia hacia las mujeres. Se ha observado que a los niños les cuesta establecer relaciones basadas en la ternura, el afecto y el respeto, lo que los lleva con mayor frecuencia a ejercer o sufrir violencia física. Por su parte, las niñas tienden a involucrarse más en formas de violencia relacional, como excluir a otras compañeras, difundir rumores o manipular amistades.

El acompañamiento que brinde la institución educativa debe enfocarse principalmente en la prevención, y no limitarse solo a intervenir cuando ya hay casos

de violencia entre estudiantes. Según lo identificado en la investigación, las medidas que suelen aplicarse son de tipo sancionador, lo cual limita la posibilidad de que los estudiantes reflexionen sobre sus acciones y transformen sus representaciones sociales.

Por ello, es importante implementar estrategias que fortalezcan habilidades comunicativas, cognitivas y emocionales, promoviendo el diálogo, la reflexión y la búsqueda de acuerdos. También es fundamental que se acompañe adecuadamente a todas las personas involucradas en situaciones de violencia: víctimas, observadores, reforzadores, defensores y testigos externos.

La participación estudiantil es clave para que los alumnos se empoderen y propongan acciones que ayuden a disminuir la violencia entre pares. Entre las estrategias mencionadas por los participantes se encuentran: la creación de comités estudiantiles de acompañamiento durante los recreos y en los salones; el desarrollo de campañas de sensibilización en las que participe toda la comunidad educativa; y la implementación de procesos de formación dirigidos especialmente a las familias, con el fin de reducir la violencia intrafamiliar y, como consecuencia, la violencia escolar (Morales y Silva, 2016).

Además, los niños que tienen alguna discapacidad, características físicas que suelen ser rechazadas socialmente o dificultades económicas, son más vulnerables a sufrir violencia por parte de sus compañeros. Por ello, la escuela debe trabajar activamente en la sensibilización de los estudiantes para fomentar el respeto y la valoración de las diferencias. Con estas acciones será posible transformar las representaciones sociales que tienen los estudiantes y avanzar hacia una escuela más incluyente y respetuosa para todos.

Las tres esferas de pertenencia de las representaciones sociales.

Las representaciones sociales, por su origen y sus funciones, pueden ubicarse en tres niveles: el de la subjetividad, la intersubjetividad y la trans-subjetividad. Según la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1961, 1976; Jodelet, 1989), toda representación incluye tanto a un objeto como a un sujeto. Aunque es importante

considerar el tipo de objeto al analizar una representación social, en este caso, por fines de análisis, el enfoque se centrará únicamente en el sujeto que piensa. Aun así, se resalta la importancia del objeto representado.

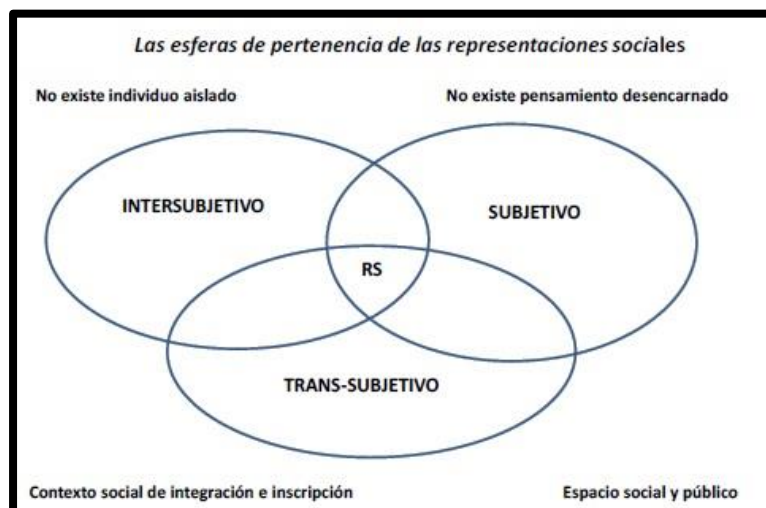


Figura 1.1 “Esferas de las representaciones sociales”. Adaptado de El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales (Jodelet, 2008).

En este esquema se habla sobre el análisis de las representaciones sociales, es decir concibe a los sujetos no como individuos aislados, sino como actores sociales activos, implicados en los diversos aspectos de la vida cotidiana que transcurren en un contexto de interacción e inscripción social. La noción de inscripción abarca dos tipos de procesos cuya relevancia varía según la naturaleza del objeto y del contexto analizado. Por un lado, se refiere a la participación en redes de interacción con otros, mediante la comunicación social tal como lo plantea la triangulación Ego-Alter-Objeto propuesta por Moscovici (1984).

Por otro lado, alude a la pertenencia social, que puede comprenderse en múltiples niveles: el lugar que se ocupa en la estructura social, la posición dentro de las relaciones sociales, la pertenencia a grupos sociales y culturales que contribuyen a definir la identidad, el contexto de vida en el que ocurren las interacciones, y el espacio social y público en general.

La noción de subjetividad nos obliga a considerar los procesos que ocurren dentro de los propios individuos. Aunque el objetivo principal de muchas investigaciones sobre representaciones sociales es identificar elementos compartidos, sería una simplificación ignorar los mecanismos por los cuales cada sujeto se apropia y construye dichas representaciones.

Estos procesos pueden tener una naturaleza tanto cognitiva como emocional, y están profundamente ligados a la experiencia concreta en el mundo de vida (Jodelet, 2006). Asimismo, se relacionan con estados de sujeción o de resistencia frente a las influencias sociales, como se ha mencionado previamente. Desde esta perspectiva, es importante distinguir entre las representaciones que el sujeto elabora de forma activa y aquellas que adopta de manera pasiva, ya sea en el marco de sus rutinas cotidianas, por la fuerza de la tradición o por la presión social.

También debe resaltarse que el sujeto se encuentra situado en el mundo principalmente a través de su cuerpo, tal como lo sostiene la fenomenología: la participación en el mundo y en la intersubjetividad se produce desde el cuerpo, no existe un pensamiento desvinculado de lo corporal. Esto nos lleva a incorporar en el análisis de las representaciones no solo los factores cognitivos, sino también los elementos emocionales e identitarios, junto con las posiciones que el sujeto adopta según su lugar en el entramado social (Doise, 1990) y las connotaciones específicas que, de acuerdo con su pertenencia social, configuran la estructura de las representaciones (Abric, 1994).

Cabe señalar que las distintas dimensiones que caracterizan al sujeto no intervienen siempre de manera sistemática en la producción de las representaciones sociales. Su peso o relevancia depende del tipo de objeto representado y del contexto particular en el que se genera dicha representación.

La noción de intersubjetividad se refiere a las situaciones en las que los individuos, dentro de un contexto específico, generan representaciones a través de la interacción y la comunicación directa. Según Jodelet (2006), este proceso implica intercambios dialógicos mediante los cuales se transmite información, se construye

conocimiento y se manifiestan acuerdos entre los participantes. Estas interacciones permiten interpretar temas relevantes para la vida de los involucrados y facilitan la creación o resignificación de significados de manera consensuada.

Este tipo de intercambio es central para la psicología social, así como para intervenciones terapéuticas o programas destinados a modificar la relación de un individuo con su entorno social, laboral o comunitario. En estos espacios de diálogo, los participantes recurren a representaciones ya existentes, tanto personales como sociales, que actúan como herramientas para comprender, interpretar y construir significados compartidos sobre un objeto o situación de interés común.

La trans-subjetividad se relaciona tanto con la intersubjetividad como con la subjetividad, y se refiere a los elementos compartidos por los miembros de un mismo grupo. Según Searle (1979), esta dimensión común puede originarse de distintas fuentes, como el acceso a recursos culturales que facilitan la interpretación del mundo, proporcionan criterios para clasificar la realidad y ofrecen herramientas mentales y repertorios para construir significados compartidos. Además, la trans-subjetividad puede depender de diversas presiones sociales o materiales, de la estructura de las relaciones de poder, de los sistemas de normas y valores, o de las mentalidades colectivas, que funcionan como sistemas de representaciones orientando las prácticas grupales y fortaleciendo tanto la cohesión social como la identidad colectiva.

2.1.1. Funciones de las Representaciones Sociales.

A partir de estos planteamientos, Perera (1999), basándose en la sistematización de Abric (1994), describe diversas funciones de las representaciones sociales desde la perspectiva de la psicología social. Según estos autores, dichas funciones permiten comprender cómo las representaciones guían la percepción, la interpretación de la realidad y la conducta de los individuos dentro de un grupo social, constituyéndose en herramientas esenciales para la organización de la vida cotidiana y la construcción de significados compartidos.

Función de las Representaciones Sociales (RS)	Descripción
Función de conocimiento	Las representaciones sociales definen un marco de referencias comunes que facilita el intercambio social y la difusión del conocimiento. Ayudan a comprender y explicar la realidad, integrando nuevos saberes de forma coherente con los valores y esquemas cognitivos del grupo social.
Función identitaria	Sitúan a los individuos y grupos dentro del contexto social. Contribuyen a la construcción de una identidad social alineada con normas y valores históricos y sociales, salvaguardando la especificidad del grupo.
Función de orientación	Guían comportamientos y prácticas. Permiten anticipar y definir expectativas, filtrar información y establecer lo que es aceptable o tolerable en determinado contexto social.
Función justificadora	Justifican conductas, decisiones o posturas asumidas por los individuos en una situación, otorgando sentido a sus acciones.
Función sustitutiva	Actúan como imágenes que reemplazan a la realidad referida, participando en la construcción del conocimiento sobre esa realidad.
Función icónico-simbólica	Representan fenómenos, objetos o hechos sociales mediante imágenes o símbolos, que recrean la realidad de forma simbólica, similar a una puesta en escena.

Tabla 1. Funciones de las Representaciones Sociales según Perera (1999) y Abric (1994).

Banchs (1986) aporta una mirada significativa al considerar a las representaciones sociales no solo como una forma de conocimiento, sino también como una estrategia mediante la cual ese conocimiento se adquiere, se comunica y se reproduce dentro de la sociedad. Las concibe como el conocimiento del sentido común característico de las sociedades modernas, las cuales se encuentran expuestas constantemente a flujos de información provenientes de los medios de comunicación de masas.

En este tipo de conocimiento es posible identificar con claridad la presencia de valores, creencias, actitudes y opiniones que se organizan de acuerdo con las normas sociales que rigen en cada colectividad. Su análisis, especialmente cuando se observa en el discurso cotidiano y espontáneo, permite acceder a los significados, símbolos e interpretaciones que las personas utilizan para relacionarse con los objetos y fenómenos que conforman su realidad inmediata. Desde esta perspectiva, las representaciones sociales se revelan como herramientas fundamentales para comprender cómo se construye el conocimiento en la vida diaria, cómo se interpreta y cómo se transmite entre los miembros de una comunidad, mostrando así la estrecha relación entre pensamiento, cultura y lenguaje (Banchs, 1986).

Ibáñez (1988) señala que, aunque las ideologías y las representaciones sociales son fenómenos distintos, están estrechamente relacionados a través de una relación circular de influencia mutua. Estudiar cada uno de estos fenómenos resulta fundamental para comprender al otro, pues las representaciones sociales permiten revelar la ideología subyacente que las orienta.

Según Ibáñez (1988), las representaciones sociales siempre se refieren a un objeto específico y pueden ser atribuidas a agentes sociales concretos; es decir, son construcciones de grupos o individuos, lo que excluye la existencia de representaciones genéricas e indiferenciadas. Por el contrario, la ideología tiene un carácter general, funcionando como un código interpretativo que guía juicios, percepciones y actitudes sobre múltiples objetos, sin estar ligada a un objeto particular ni a un agente determinado.

Asimismo, las creencias, entendidas como proposiciones simples, conscientes o inconscientes, se infieren de lo que las personas dicen o hacen y suelen poder precederse de la frase “Yo creo que...”. Estas creencias pueden: a) describir un objeto como verdadero o falso, correcto o incorrecto; b) evaluarlo como bueno o malo; o c) sugerir un curso de acción o un estado de existencia como deseable o indeseable. Las creencias son uno de los elementos que forman parte del campo de las representaciones sociales, pero no son lo mismo. Según Jodelet (1988), estudiar las creencias no equivale a estudiar representaciones sociales, ya que estas últimas son más amplias y complejas.

Por otra parte, la percepción social y las representaciones sociales también se tienden a confundir. La percepción se centra en cómo procesamos la información y damos respuestas inmediatas ante personas u objetos. En cambio, las representaciones sociales explican cómo construimos significados y visiones de mundo que guían nuestra forma de actuar (Araya, 2002).

Los estereotipos son ideas rígidas y fijas sobre un grupo. Su diferencia con las representaciones sociales es que estas son dinámicas y cambian con la interacción cotidiana. Puede decirse que los estereotipos son un primer paso para formar una representación, porque permiten clasificar de manera rápida a personas o situaciones (Jodelet, 1988). Por último, las actitudes implican que ya existe un estímulo definido al cual respondemos de acuerdo con nuestra disposición interna. En las representaciones sociales, en cambio, el estímulo y la respuesta están unidos, ya que su función es crear y compartir significados que orientan la conducta (Araya, 2002).

La manera en que las personas responden a un objeto está influida por la forma en que lo construyen socialmente. Si bien un estímulo puede generar cierto tipo de reacción, este no existe de manera aislada, sino que se configura a partir de las respuestas posibles de quienes lo perciben. En este sentido, las representaciones sociales intervienen tanto en la manera en que se define el estímulo como en la forma de responder ante él. Dicho de otro modo, la actitud no solo orienta la reacción frente a un estímulo, sino que también participa en su construcción, de modo que ambos procesos se encuentran estrechamente vinculados.

Moscovici (1979) señala que la opinión puede entenderse como una posición socialmente compartida a la que las personas adhieren, al mismo tiempo que constituye una toma de postura respecto a un asunto controversial o de interés colectivo. No obstante, a diferencia de la opinión, las representaciones sociales permiten comprender los marcos de referencia, criterios de valoración y nociones que la sustentan, mientras que la opinión únicamente expresa la reacción frente a un objeto sin considerar el papel de los actores sociales en dicha construcción.

En este sentido, los estudios de opinión analizan las posturas de los individuos ante cuestiones sociales relevantes; en cambio, el enfoque de las representaciones sociales busca comprender cómo las interacciones y las relaciones sociales inciden en los cambios de opinión en distintos contextos personas, situaciones o espacios específicos.

Cabe señalar que el término “imagen” suele emplearse como sinónimo de representación social. Sin embargo, mientras la imagen se refiere principalmente a una construcción mental derivada de la percepción de un objeto externo, las representaciones sociales implican un proceso más amplio: la construcción mental de un objeto cuya existencia depende, en gran medida, del propio proceso representacional. En este sentido, la representación social incorpora el concepto de imagen, pero lo trasciende al integrarlo dentro de una formulación más compleja.

Moscovici (1979) explica que las representaciones sociales se configuran a partir de tres dimensiones que interactúan entre sí: la información, la actitud y el campo de representación.

La primera hace referencia al conjunto de conocimientos que un grupo posee sobre un objeto social dichos conocimientos no son neutrales, pues se ven influidos por factores como la pertenencia de los individuos, la relación de cercanía o distancia con el objeto y las prácticas sociales vinculadas a este. En consecuencia, la información refleja la manera en que las personas elaboran datos y explicaciones sobre la realidad en su vida cotidiana.

La segunda dimensión corresponde a la actitud, la cual integra el componente afectivo y orienta la valoración positiva o negativa frente al objeto representado. A través de ella se manifiestan reacciones emocionales con distinta intensidad, lo que la convierte en el aspecto más evidente y estudiado dentro de las representaciones sociales. Como señala Mora (2002), suele ser la primera en aparecer, ya que las personas adoptan una postura respecto a un objeto antes de organizar la información y la representación que construyen sobre él.

Por último, el campo de representación se refiere a la manera en que los contenidos se estructuran y jerarquizan dentro de la representación, variando entre distintos grupos e incluso al interior de un mismo colectivo. De acuerdo con Mora (2002), para comprenderlo es necesario analizar el discurso en su totalidad y no limitarse a frases o fragmentos aislados.

Una propuesta complementaria es la Teoría del Núcleo Central, desarrollada por Abric (2001). Desde esta perspectiva, los individuos no reaccionan a las características objetivas de una situación, sino a la representación que elaboran sobre ella.

Toda representación se organiza alrededor de un núcleo central que otorga sentido y estabilidad a sus contenidos. Este núcleo se encuentra fuertemente ligado a la memoria colectiva del grupo, lo que le confiere rigidez y coherencia. En contraste, existe un sistema periférico que incorpora las experiencias individuales, adaptando y contextualizando los elementos centrales. Gracias a esta dinámica, es posible comprender por qué dentro de un mismo grupo pueden coexistir diferentes formas de representar un mismo objeto (Araya, 2002).

2.1.2 Formación de las Representaciones Sociales

Moscovici (1984) plantea que las representaciones sociales se constituyen a través de dos procesos que se interrelacionan: el anclaje y la objetivación. El primero consiste en integrar el objeto representado dentro del marco de pensamiento ya existente; es

decir, los individuos buscan comprender, clasificar y nombrar fenómenos, hechos u objetos sociales para darles un lugar dentro de sus esquemas previos.

La objetivación, en cambio, implica transformar esas clasificaciones en elementos concretos y cercanos, convirtiendo lo abstracto en algo visible y comprensible mediante imágenes y palabras. Gracias a este doble movimiento, los sujetos elaboran significados que les permiten orientarse y actuar dentro de su contexto social, reflejando la realidad y, al mismo tiempo, participando en su construcción.

Jodelet (1988) retoma y amplía estas nociones. Para ella, el anclaje supone el enraizamiento social de la representación y de su objeto dentro de un sistema de pensamiento ya estructurado. Este proceso incluye diversas modalidades, entre ellas: la atribución de sentido al objeto representado, la utilización de la representación como guía para la acción en el mundo social y su integración dentro de un sistema de recepción que reconfigura los elementos relacionados con la representación.

Asimismo, Jodelet describe tres fases que permiten comprender cómo se lleva a cabo la objetivación:

a) Selección y descontextualización, donde los elementos discursivos se reorganizan de acuerdo con valores, normas y referentes culturales.

b) Formación del núcleo figurativo, etapa en la que una imagen sintetiza y materializa un concepto, transformando las ideas en estructuras más simples y tangibles.

c) Naturalización, proceso mediante el cual los conceptos abstractos se traducen en imágenes que parecen “naturales”, haciéndolos parte de la vida cotidiana. En esta fase, las figuras creadas sustituyen a los conceptos y terminan constituyendo la manera en que las personas experimentan y entienden la realidad (Araya, 2002).

En los siguientes apartados se aborda los temas de la violencia y *bullying* como un fenómeno socialmente construido, a partir de las ideas, imágenes y significados

que estudiantes, docentes y padres elaboran en torno al acoso. Estas representaciones incluyen sus posibles causas, como el contexto familiar, los medios de comunicación y la desigualdad social, así como sus distintas manifestaciones, entre ellas la violencia física, verbal, psicológica. Este proceso muestra cómo la violencia presente en otros ámbitos sociales puede reproducirse dentro del espacio educativo, afectando la autoestima y la construcción de la identidad de quienes la viven

2.2. Violencia

Antes de profundizar en el concepto de acoso escolar, resulta necesario distinguir entre violencia y *bullying*. La diferencia principal radica en la frecuencia con que ocurren los hechos: cuando el estudiante indica que una situación sucede “alguna vez”, se considera un acto de violencia o maltrato; en cambio, cuando afirma que ocurre “con frecuencia”, se clasifica como acoso escolar o *bullying*. Este último se caracteriza por su repetición sistemática, su intencionalidad de causar daño y el hecho de que generalmente se dirige hacia una persona percibida como más débil o vulnerable (Castillo & Evelio, 2011).

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), la violencia implica el uso deliberado de la fuerza o el poder, ya sea de forma física o psicológica, contra uno mismo, otra persona o un grupo. Esta acción puede expresarse como amenaza o acto consumado, y suele ocasionar consecuencias que afectan la salud física, mental y social de los individuos, entre ellas lesiones, daños emocionales o, incluso, la muerte (OMS, 2014).

En este sentido, Galtung (2020) distingue tres formas de violencia que se encuentran interrelacionadas: la directa, la estructural y la cultural. La primera, conocida como violencia directa, se manifiesta a través de acciones visibles ejercidas por un actor sobre una víctima, ya sean físicas o psicológicas, e incluyen agresiones como maltrato, humillación, discriminación o *bullying*.

La violencia estructural, por otro lado, se vincula con las desigualdades producidas por las instituciones y los sistemas sociales que limitan las oportunidades

de ciertos grupos. Estas condiciones generan injusticias que se traducen en pobreza, marginación, acceso desigual a la educación y otras situaciones que restringen el desarrollo humano. La violencia cultural o simbólica se refiere a aquellos aspectos de la cultura que legitiman o justifican la violencia directa y estructural. Se manifiesta en creencias, actitudes y prejuicios como el racismo, el sexismo o la xenofobia, que refuerzan y normalizan relaciones de poder desiguales.

Bourdieu (1970) explica que la educación, tanto familiar como escolar, constituye el espacio principal donde se ejerce la violencia simbólica. Esta forma de violencia no es física, sino que opera de manera sutil mediante la imposición de valores, creencias y normas sociales, que los alumnos llegan a aceptar como “naturales” o “correctos”, aunque su adopción esté condicionada por estructuras de poder. A través de este poder simbólico, se define cómo los individuos perciben y entienden el mundo, privilegiando ciertas visiones y excluyendo otras.

La educación transmite de manera naturalizada los valores y reglas que sostienen las relaciones de poder y la subordinación social, presente en la organización escolar, los contenidos curriculares, la autoridad docente y los procesos de socialización que determinan cómo los estudiantes perciben la realidad y se relacionan consigo mismos y con los demás (CONAPO, 2023).

Por ejemplo, cuando en la escuela se considera que solo las formas de hablar “correctas” son las que coinciden con el español académico, se desvalorizan las expresiones de los alumnos que usan variantes lingüísticas locales o indígenas, lo que refleja cómo la educación puede transmitir una cultura dominante dejando de lado otras.

En su estudio, Vain y Schewe (2011) plantean que la evaluación de los niños con discapacidad debe considerar no solo sus aprendizajes individuales, sino también el entorno en el que se desenvuelven. Sin embargo, a pesar de estas propuestas inclusivas, aún persisten prácticas escolares que excluyen al alumnado con discapacidad intelectual.

Entre las expresiones recuperadas de algunos docentes se evidencian actitudes discriminatorias, tales como: “¡Pobrecito, pásalo, está discapacitado!” o “ya no va a aprender, de todas maneras”. Estos juicios reflejan que las formas de evaluar no siempre se ajustan a las características y necesidades de dichos alumnos, lo que genera consecuencias como reprobación, deserción y fracaso escolar, además de etiquetarlos como “alumnos problema”.

En este sentido, es importante reconocer que las actitudes discriminatorias de algunos docentes no deben entenderse únicamente como una responsabilidad individual, sino como el reflejo de un sistema educativo que no siempre brinda las herramientas, recursos ni la formación necesaria para atender la diversidad.

La falta de capacitación en educación inclusiva, la ausencia de apoyos especializados y la rigidez de los planes de estudio y las evaluaciones generan que, en muchos casos, los docentes actúen desde sus creencias o experiencias personales. Como consecuencia, el alumnado con discapacidad intelectual suele enfrentarse a exclusión, etiquetamiento y limitación de oportunidades, lo que evidencia que es el propio sistema el que está fallando en garantizar una verdadera inclusión.

Camargo (1997) identifica diversos factores educativos que contribuyen al surgimiento y perpetuación de la violencia escolar. Estos elementos no solo reflejan problemáticas sociales externas, sino que también se originan dentro de la propia institución educativa, afectando la manera en que los estudiantes se relacionan entre sí y enfrentan conflictos:

1. Desigualdad económica y baja calidad educativa: La falta de recursos y oportunidades limita el desarrollo de los estudiantes, generando frustración y sensación de exclusión, lo que puede derivar en conflictos o comportamientos agresivos. Esto se observa en alumnos que carecen de materiales adecuados o apoyo académico, quienes pueden sentirse desmotivados y reaccionar de manera hostil hacia sus compañeros.

2. Déficit en valores cívicos y justicia institucional: La ausencia de espacios que fomenten respeto, equidad y participación dificulta el aprendizaje de habilidades

sociales esenciales, favoreciendo la reproducción de conductas discriminatorias o injustas. Cuando la escuela no promueve la resolución pacífica de conflictos ni reconoce la diversidad, los estudiantes pueden recurrir a la burla o a la exclusión como formas de interacción.

3. Autoritarismo y normas arbitrarias: La imposición de reglas incoherentes y el predominio del castigo sobre el diálogo enseñan a los estudiantes que la agresión y la dominación son formas legítimas de relacionarse. Por ejemplo, un docente que sanciona de manera desigual a los alumnos puede generar resentimiento y fomentar comportamientos agresivos.

4. Métodos de enseñanza rígidos y dogmáticos: La educación que no promueve la creatividad, el pensamiento crítico ni la resolución pacífica de conflictos limita la construcción de alternativas constructivas. En este contexto, el énfasis excesivo en la memorización o la obediencia ciega dificulta que los estudiantes propongan soluciones colaborativas a problemas, lo que puede favorecer conflictos interpersonales.

Según Camargo (1997), la violencia escolar es un fenómeno complejo y ambiguo, que no siempre se reconoce dentro de la propia escuela. A menudo se percibe como un problema de la sociedad en general, externo a los individuos y a las instituciones donde desarrollan su vida diaria. Sin embargo, en la escuela también se presentan formas de violencia visibles, como amenazas o agresiones físicas, así como otras menos evidentes, como la discriminación, la intolerancia y la hostilidad entre estudiantes.

Además, la falta de espacios y estrategias que permitan canalizar emociones como la rabia, la frustración o la inconformidad contribuye a que los conflictos se manifiesten de manera agresiva. De esta manera, la institución educativa, lejos de ser un espacio neutral, puede convertirse en un entorno donde se reproducen actitudes violentas y se dificultan los aprendizajes de formas constructivas de interacción y resolución de conflictos.

2.2.1 Clasificación de violencia escolar

La violencia escolar no solo se presenta de manera física, sino también psicológica, manifestándose en las interacciones cotidianas entre maestros, alumnos y padres. Estas prácticas, con frecuencia naturalizadas, han sido señaladas por Camargo (1997), quien identifica diversas formas en que se expresan dentro del ámbito escolar.

En primer lugar, desde el maestro hacia el estudiante, se observa una práctica constante de señalar vacíos, errores o deficiencias que, en lugar de entenderse como aspectos formativos susceptibles de mejora, se convierten en “marcas” que el alumno carga a lo largo de su trayectoria escolar. De esta forma, una omisión o equivocación es interpretada como un rasgo de personalidad, generando inseguridad, pérdida de confianza y debilitamiento de la autoestima del estudiante (Camargo, 1997).

Entre estas expresiones se encuentran los señalamientos psicológicos en público o privado, donde actitudes como la inquietud, el incumplimiento de tareas o la indisciplina son catalogadas como problemas de agresividad, falta de concentración o dificultades de aprendizaje, estigmatizando al alumno. Asimismo, acciones concretas, como no llevar una tarea, terminan por definir al estudiante como “desordenado” o “desaplicado”, reduciendo su identidad a un acto aislado (Camargo, 1997).

Otro aspecto son las correcciones poco pedagógicas, que ridiculizan los errores y los transforman en motivo de burla u ofensa frente al grupo, en lugar de aprovecharlos como oportunidades de aprendizaje. A ello se suma la práctica del regaño constante como una forma de pedagogía cotidiana, utilizado para corregir, evaluar o prevenir, pero que, en realidad, termina siendo una manera rutinaria de relacionarse con los alumnos.

Del mismo modo, la clasificación de los estudiantes como “buenos o malos”, “disciplinados o indisciplinados” genera etiquetas que refuerzan la discriminación y producen el llamado “efecto Pigmalión”, donde el estudiante responde según las expectativas que se tienen de él (Camargo, 1997).

Estas dinámicas, provenientes de docentes y directivos, impactan directamente en el alumno, provocando sentimientos de indefensión, baja autoestima e inseguridad. La exposición reiterada a este tipo de prácticas genera ambientes de sumisión y fomenta relaciones basadas en la agresión psicológica y social, lo cual refuerza la hipótesis de que el alumnado es sometido a formas de violencia simbólica dentro de la escuela (Camargo, 1997).

Por otra parte, también existe violencia desde los estudiantes hacia el maestro, especialmente entre jóvenes que desafían su autoridad mediante insultos, expresiones ofensivas y conductas abiertas de resistencia, lo que refleja la pérdida de credibilidad en las prácticas disciplinarias tradicionales.

De igual manera, entre los propios alumnos se reproducen agresiones verbales a través de apodos o moteos relacionados con rasgos físicos, características familiares, origen social o condiciones psicológicas, lo que provoca exclusión y discriminación. Incluso, en ocasiones, se utilizan comentarios provenientes de la vida familiar o comunitaria para herir a los compañeros (Camargo, 1997).

Por último, la violencia también se manifiesta desde algunos padres de familia hacia los maestros. Esto ocurre cuando no están de acuerdo con las exigencias escolares o con la forma en que los docentes trabajan con sus hijos, llegando a realizar agresiones verbales que, al igual que en el caso de los alumnos, contribuyen a debilitar la autoridad y credibilidad del docente, estableciendo nuevas formas de relación que cuestionan su rol (Camargo, 1997).

Si bien el *bullying* constituye una de las expresiones más estudiadas de la violencia escolar, no representa la única forma en que ésta se manifiesta. En México, uno de los problemas más graves que impacta a las escuelas es la violencia generada por el crimen organizado, fenómeno que, a pesar de su magnitud, ha recibido escasa atención tanto en la investigación académica como en las políticas públicas. Las soluciones existentes abordan únicamente problemas menores dentro de las escuelas, dejando de lado esta amenaza más grave. Como resultado, las escuelas quedan vulnerables y sin apoyo para manejar la violencia que proviene del entorno criminal.

Las diversas formas de violencia (social, económica, estructural, directa y simbólica) afectan profundamente a las personas y a los procesos educativos. Más allá del daño físico, niños, niñas y jóvenes pueden ver afectada su identidad, su salud emocional y su comprensión del mundo social, así como su conciencia de sí mismos como sujetos de derechos. La presencia constante de violencia genera miedo, sensación de vulnerabilidad y desconfianza en las instituciones encargadas de garantizar la seguridad (Lourdes, s. f.).

Cuando la escuela se ve atrapada por el miedo y la inseguridad, maestros y directivos esperan apoyo psicológico y medidas de protección por parte de las autoridades. Sin embargo, en los casos estudiados, esta intervención no se presentó. En respuesta a esta ausencia, se suspenden clases ante rumores, amenazas y enfrentamientos cercanos, a pesar de que el Manual de Seguridad Escolar de la SEP (2011) establece otras recomendaciones.

En algunos casos, cuando no existen condiciones mínimas de seguridad, los docentes cumplen su jornada laboral en la sede de la supervisión escolar. Esta situación de vulnerabilidad genera altos niveles de estrés y malestar profesional entre los maestros, quienes no solo ven en riesgo su integridad física y su vida, sino que también cargan con la responsabilidad de proteger al alumnado.

Por otro lado, el impacto de la violencia en la construcción de identidades y en la perspectiva de futuro es profundo, especialmente en contextos de vulnerabilidad y alto riesgo social. Durante la infancia, muchos niños y niñas sueñan con ser doctores, modelos o deportistas; sin embargo, con el tiempo, estas aspiraciones cambian drásticamente. A medida que crecen, empiezan a incorporar en su imaginario la posibilidad de convertirse en sicarios, narcotraficantes, parejas de criminales o soldados, e incluso asumen la idea de una muerte temprana.

En estos entornos, la urgencia del presente dificulta la construcción de metas a largo plazo. Factores como el acceso a las drogas, la sensación de fracaso, el consumismo ligado a la identidad y la necesidad de sobrevivir influyen especialmente en la adolescencia, haciendo que el futuro parezca incierto o inalcanzable. Para

algunos jóvenes, los modelos convencionales de familia y éxito profesional aún representan un ideal estable y atractivo. Sin embargo, otros nunca han visto estos modelos funcionar en su entorno, por lo que buscan alternativas que, aunque peligrosas, parecen ofrecer poder y estabilidad. En este contexto, portar un arma, tener dinero, vehículos de lujo y generar miedo se convierten en indicadores de éxito y estatus.

Como señala Reguillo (2008), muchos jóvenes, víctimas de la discriminación y excluidos de las decisiones importantes, carecen de planes de vida y no logran adaptarse al medio social. En consecuencia, ven la delincuencia como una forma de sobrevivencia. Así, la violencia deja de ser solo una amenaza para convertirse en una respuesta ante la frustración y la falta de oportunidades.

Entre los factores que pudieran impulsar a los jóvenes a integrarse a organizaciones criminales, se destacan los siguientes (Montoya, 2022):

La deficiente educación en muchas zonas del país impacta directamente en la calidad de vida de las personas, limitando su acceso a empleos lícitos y bien remunerados. Además, la falta de una formación ética y una cultura de la legalidad facilita la propagación de la llamada "narco-cultura", donde el crimen organizado se presenta como una opción viable.

La pobreza, a su vez, es consecuencia de la mala educación y el desempleo. Cuando una persona se encuentra en una situación económica precaria y no tiene acceso a un empleo digno debido a su escasa formación, es más vulnerable a caer en la desesperación. En ese contexto, el crimen organizado puede parecer la única alternativa para obtener ingresos y sostener a su familia.

2.2.2 *Bullying*

La palabra *bullying* proviene del inglés *bully*, que significa "matón" o "abusón". El sufijo -ing indica acción, por lo que se entiende como el acto de intimidar o acosar. En español, el término se ha popularizado para referirse principalmente al acoso escolar (Cajal, 2019). De acuerdo con Olweus (2004), el *bullying* se caracteriza por relaciones

abusivas que no ocurren de manera aislada, sino que se repiten durante un tiempo determinado. En general, este concepto se emplea para describir conductas de maltrato entre iguales que, con mayor frecuencia, se presentan dentro del ámbito escolar.

Aunque parece haber un acuerdo general sobre lo que significa el *bullying*, algunos autores han ofrecido definiciones que ayudan a entenderlo mejor. Smith y Sharp (2000), pioneros en el tema, lo explican como una relación entre personas en la que existe una situación de abuso que se repite en la vida cotidiana. El acoso escolar es una forma de violencia entre compañeros, donde uno o varios estudiantes agreden de manera constante y repetida a otro u otros compañeros, quienes suelen encontrarse en una posición de desventaja o vulnerabilidad, lo que les impide defenderse eficazmente. Esta situación puede generar graves consecuencias físicas, emocionales y sociales en quienes lo padecen.

Las víctimas de acoso escolar, en muchos casos, optan por no defenderse, creyendo que ignorar a sus agresores pondrá fin a la situación. Sin embargo, este enfoque rara vez resulta efectivo. Además, suelen evitar contarles a sus padres o maestros lo que está sucediendo, principalmente por miedo o vergüenza. Por esta razón, es fundamental que las familias fomenten un ambiente de confianza y comunicación abierta, para que los hijos puedan expresar lo que ocurre en la escuela y recibir el apoyo necesario. Solo así será posible intervenir oportunamente y detener esta problemática.

La violencia y el acoso escolar se han consolidado como una problemática social de gran alcance tanto a nivel nacional como internacional, con efectos graves en la vida de los estudiantes. La repetición constante de estas conductas puede generar consecuencias fatales, llegando en algunos casos al suicidio de quienes han sido víctimas. Los alumnos que sufren *bullying* suelen presentar cambios en su comportamiento que afectan su integridad personal y su equilibrio emocional (Cajal, 2019).

Estas experiencias generan en niños y adolescentes sentimientos de impotencia, miedo y abandono, los cuales pueden dejar huellas profundas y difíciles de superar. Por ello, el acoso escolar no debe considerarse un asunto menor, ya que puede condicionar el desarrollo y el futuro de quienes lo padecen. Por consiguiente, la sociedad en su conjunto tiene una responsabilidad compartida. Padres de familia, docentes y toda persona interesada en la convivencia social deben implicarse en la comprensión y atención del problema. En el caso de los padres, resulta indispensable mantenerse atentos a señales de alerta como cambios en el estado de ánimo, disminución del rendimiento académico o deportivo, alteraciones en el sueño, entre otros indicadores que podrían reflejar una situación de acoso.

Los maestros, por su parte, ocupan un rol clave, pues no deben limitarse a observar pasivamente, sino actuar con firmeza ante cualquier manifestación de violencia escolar. Además de enseñar contenidos académicos, tienen la tarea de transmitir valores, lo que implica contar con una formación ética y con herramientas que les permitan prevenir y atender casos de acoso. De ahí la relevancia de que existan protocolos claros para abordar estas situaciones (Cajal, 2019).

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) señaló en 2014 que la violencia en la escuela está relacionada, en parte con la ausencia de los padres en la vida de los hijos, y advirtió que habría sanciones para quienes permitieran o participaran en actos de acoso. Asimismo, reconoció que “la violencia no está en la escuela, inicia en el hogar, en los medios y, entonces, es un problema más complejo, cuya respuesta no sólo corresponde a la SEP”.

En este sentido, se ha identificado que la exposición constante a agresiones verbales o físicas dentro de la familia limita la capacidad de los niños para reconocer y controlar sus emociones. Dichos patrones de violencia en el hogar, en algunos casos, se reproducen posteriormente en la escuela en forma de acoso escolar (Cajal, 2019).

2.2.3 Factores que propician el *bullying*.

El *bullying* tiene causas diversas que influyen en el comportamiento de niños, niñas y jóvenes. Padilla (2013) lo describe como una toxina social, advirtiendo que no es un tema pasajero ni exclusivo de adolescentes, sino una práctica dañina que puede tener consecuencias graves si no se atiende con seriedad. Entre los factores más relevantes en el ámbito escolar destacan la familia, las relaciones entre compañeros y la convivencia en el aula. Identificar estas fuentes ayuda a comprender cómo se producen y reproducen conductas agresivas y defensivas en la niñez y la adolescencia (Aranda et al., 2017).

Tabla 2. Factores asociados al *bullying*.

Factor Principal	Subfactores
1. La Familia	Ambiente familiar: Un clima de violencia, falta de comunicación, poca afecto y control parental deficiente puede normalizar la violencia, llevando a los niños a replicar este comportamiento agresivo en la escuela. Actitud de los padres: La falta de cariño y la permisividad excesiva, donde no se establecen límites claros, impiden que el niño aprenda a manejar la frustración y respetar la autoridad. Modelos de comportamiento: Los niños imitan las estrategias de sus padres. Los castigos constantes enseñan a usar la agresión contra otros. La violencia intrafamiliar refuerza la idea de que la agresión es un comportamiento aceptable.

Factor Principal	Subfactores
2. Las Relaciones entre Pares	Desequilibrio de poder: Las interacciones entre compañeros pueden crear un desequilibrio de poder, lo que permite que un menor maltrate a otro. Tipos de acoso: El <i>bullying</i> se manifiesta de forma directa (agresiones físicas o verbales), indirecta o relacional (daño a la reputación, exclusión o rumores) y a través del ciberbullying (uso de tecnología para intimidar).
3. El Contexto Social	Entorno de la comunidad: La inseguridad y el aumento de población pueden normalizar la violencia. La necesidad de que los padres trabajen más puede llevar a la desatención, haciendo a los niños vulnerables al acoso o a adoptar comportamientos agresivos. Diversidad cultural: Las diferencias culturales en las aulas pueden generar conflictos. Cuando las comunidades no satisfacen las necesidades de los niños, estos pueden involucrarse en actividades que conducen a la violencia.

Factor Principal	Subfactores
4. Los Factores Individuales	Características personales: La forma en que un niño o adolescente enfrenta el acoso depende de su nivel de sensibilidad, capacidad de adaptación y habilidad para responder a situaciones difíciles. Desarrollo emocional y cognitivo: La protección contra el acoso no solo depende del apoyo externo, sino también del desarrollo emocional y cognitivo del menor. El acoso puede impactar negativamente la conducta y las relaciones sociales de las víctimas, y los factores sociales influyen en la adquisición de modelos de comportamiento agresivo.

Nota: Tabla elaborada a partir de la información presentada por Aranda et al. (2017) en el artículo Análisis ético-descriptivo del comportamiento social del *bullying*: Un fenómeno epidemiológico susceptible de ser moldeado matemáticamente para su prevención e intervención.

2.2.4 Tipos de *bullying*

Comprender cuáles son los tipos de *bullying* que con mayor frecuencia afectan a niños y adolescentes resulta fundamental para diseñar estrategias de prevención y promover su bienestar. El acoso escolar puede presentarse de distintas maneras dentro del grupo de iguales: desde agresiones físicas como empujones o golpes, hasta expresiones verbales y sociales que incluyen amenazas, propagación de rumores o comentarios ofensivos destinados a aislar a la víctima del resto de sus compañeros (Trasviña, s.f.)

Tabla 3.Tipos de *Bullying* (Acoso Escolar)

Tipo de Acoso	Definición	Ejemplos
Exclusión Social	Se produce cuando un grupo de amigos o compañeros aísla de forma intencional a una persona.	Ignorar a alguien deliberadamente, no dejarlo participar en actividades, o discriminarlo por su situación económica o física.
Agresión Verbal	Es el daño que se causa a la víctima a través de la palabra.	Sobrenombres degradantes, apodos, insultos a la persona o a sus familiares, y la difusión de rumores o mentiras.
Agresión Física Indirecta	Son acciones que dañan a la víctima sin un contacto físico directo, afectando sus pertenencias o su vida personal.	Quitarle el dinero o el almuerzo, romper sus materiales escolares, destruir su ropa o su teléfono, y enviar notas o mensajes anónimos.
Agresión Física Directa	Se refiere al daño causado mediante el contacto cuerpo a cuerpo.	Empujones, golpes, zancadillas, collejas o las llamadas "novatadas" para ser aceptado en un grupo.
Amenazas y Chantaje	Consiste en el anuncio de un mal o una acción negativa para crear miedo y controlar a la víctima.	Amenazar a la víctima o a su familia, o chantajearla para que cumpla lo que el agresor quiere.
Acoso Sexual	Actividades dirigidas a solicitar favores de tipo sexual sin el consentimiento de la otra persona.	Puede ir desde agresiones verbales hasta tocamientos y agresiones físicas.

Tipo de Acoso	Definición	Ejemplos
Ciberbullying (Ciberacoso)	Acoso a través de medios digitales como redes sociales, blogs o juegos en línea. Es uno de los más dañinos por su gran alcance.	Humillar a la persona publicando fotos manipuladas, videos o mensajes ofensivos.

Tabla 4. Tipos de Víctimas y Personalidades Relacionadas con la Violencia

Tipo de Víctima	Características
Víctimas Provocadoras	Son niños muy interactivos que cometen torpezas sociales, sin ser conscientes de que su comportamiento genera rechazo.
Alumnos que sobresalen	Son buenos estudiantes o se relacionan bien con los adultos, lo que provoca envidia y celos en sus compañeros.
Debilidades Sociales	Suelen ser jóvenes sobreprotegidos que no han desarrollado habilidades para confrontar situaciones de agresión o conflicto.
Características Físicas	Son chicos con deficiencias físicas o psíquicas, o que pertenecen a grupos sociales distintos.
Violencia Familiar	Niño Esquivo: Busca aislarse para protegerse. Niño Victimario: Responde a la ira agrediendo a los demás. Niño Protector: Siente la obligación de defender a sus seres queridos, buscando conflictos para hacerlo.

Nota. Elaboración propia con base en la información de las Tablas 3 y 4 de Trasviña Aguilar, L. O. (2020, mayo–agosto). Desigualdad y exclusión social, principales causas del acoso escolar (bullying) en México. Tamma Dalama. Revista Escolar, 1(2). Universidad Mundial.

Esta información permite comprender que el *bullying* se encuentra estrechamente vinculado con las diversas formas de violencia que se manifiestan dentro del contexto educativo. A través del proceso de anclaje, los individuos interpretan este fenómeno a partir de significados y experiencias previas asociadas al maltrato ya sea simbólico, estructural o cultural, así como a la agresión o la discriminación, integrándolo dentro de su comprensión de la realidad social. De esta manera, el *bullying* se concibe como una expresión particular de la violencia, caracterizada por su repetición, intencionalidad y desequilibrio de poder entre quienes la ejercen y quienes la padecen.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, ya que busca comprender las representaciones sociales de los docentes a partir de sus experiencias y discursos. Este enfoque se alinea con la perspectiva de autores como Jodelet, quien abordó las representaciones sociales de forma etnográfica, utilizando la observación y las entrevistas como técnicas de recolección de datos.

Para ello, se ha seleccionado el estudio de caso como estrategia metodológica, por ser la más idónea para analizar de manera intensiva un fenómeno social en un contexto delimitado, en este caso, la Escuela Primaria Benito Juárez. Para la recolección de datos se aplicarán entrevistas semiestructuradas a los docentes y se realizará observación participante, lo que permitirá explorar a profundidad sus percepciones y prácticas. Posteriormente, los datos obtenidos serán analizados para identificar los temas clave y las ideas principales relacionadas con su perspectiva sobre el *bullying* y la violencia escolar.

3.1. Perspectiva de la investigación cualitativa

Denzin y Lincoln (2012) señalan que la investigación cualitativa constituye un escenario de actividades interpretativas que no privilegia un único enfoque metodológico sobre otros. Lejos de regirse por una teoría o paradigma específico, este tipo de investigación se alimenta de diversas corrientes teóricas como el constructivismo, los estudios culturales, el feminismo o la etnografía, permitiendo un abordaje profundo y contextual de los fenómenos sociales.

Desde esta perspectiva, lo cualitativo no se limita a una disciplina ni a un conjunto cerrado de métodos, por el contrario, se vale de herramientas como la entrevista, la observación participante, el análisis del discurso, los estudios de caso y la narrativa, entre otras. Su objetivo es comprender los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias, y cómo estos se construyen dentro de contextos sociales determinados. Así, la investigación cualitativa busca interpretar la realidad desde la

mirada de los actores implicados, reconociendo la validez de múltiples formas de conocer.

Este enfoque resulta especialmente pertinente para la presente investigación, cuyo interés radica en comprender las representaciones sociales que construyen los docentes en torno *al bullying* y sus estrategias de atención en una escuela primaria. Dado que estas representaciones son construcciones simbólicas basadas en experiencias, creencias, saberes previos y prácticas cotidianas, el uso de entrevistas semiestructuradas como técnica de recolección de datos se alinea con este propósito, al ofrecer un espacio flexible para que los sujetos expresen sus ideas, emociones y significados en torno al fenómeno del acoso escolar.

En relación con lo anterior, el concepto de triangulación surge como un método esencial para agregar rigor, amplitud y profundidad a cualquier investigación. (Álvarez 2003) citando la propuesta de Denzin y Lincoln, define la triangulación como la utilización de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas u observadores.

- Triangulación de datos: utilización de diversas fuentes de datos en un estudio

- Triangulación de investigadores: utilización de diferentes investigadores o evaluadores.

- Triangulación de teorías: utilizar múltiples perspectivas para interpretar un mismo grupo de datos.

- Triangulación metodológica: la utilización de diferentes métodos para estudiar un mismo problema.

3.1.1 El proceso de la investigación

Según Taylor y Bogdan (1994) el proceso de investigación cualitativa se orienta hacia la comprensión profunda de las perspectivas individuales, lo cual se logra mediante la interacción directa con los participantes. Este enfoque implica que el investigador se sumerja en el contexto de estudio, recolecte datos a través de la observación participante y entrevistas en profundidad, y realice un análisis interpretativo que permita construir una visión detallada y significativa del fenómeno investigado.

La observación participante implica que el investigador se integre activamente en el entorno social que estudia, observando y participando en las actividades cotidianas con el propósito de identificar las dinámicas y los significados que emergen en la práctica. En cuanto a la interpretación, desde un enfoque fenomenológico, se analizan los datos recolectados con el objetivo de comprender el sentido que los participantes atribuyen a sus experiencias.

La contextualización considera el entorno social y cultural en el que se desenvuelven los sujetos, reconociendo la influencia que dicho contexto ejerce sobre sus vivencias y formas de comprender la realidad. Finalmente, la flexibilidad caracteriza al proceso investigativo, el cual se mantiene abierto a ajustes conforme avanza el estudio, permitiendo adaptar las estrategias metodológicas y las técnicas de recolección de información según las necesidades que surjan.

El diseño cualitativo resulta especialmente útil para estudiar las representaciones sociales y las estrategias de atención al *bullying* en el ámbito educativo, ya que permite obtener descripciones ricas y complejas sobre los acontecimientos, interacciones y comportamientos de los docentes. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1986), este enfoque no se limita a observar la realidad, sino que busca interpretarla desde el punto de vista de los actores sociales involucrados, lo cual facilita una comprensión más profunda del fenómeno del *bullying*.

En este estudio, la articulación entre el diseño cualitativo y las teorías sustantivas es fundamental, pues la teoría ofrece un marco conceptual que ayuda a explicar, integrar y dar sentido a los datos obtenidos. A lo largo del análisis de las

experiencias docentes, surgen categorías y conceptos que reflejan sus percepciones y estrategias frente al *bullying*. Temas como la prevención, la intervención y el clima escolar permiten una interpretación más amplia sobre la manera en que los educadores abordan esta problemática en el aula.

Asimismo, este enfoque inductivo no parte de hipótesis preestablecidas, sino que permite que los hallazgos emerjan de las voces de los propios docentes. Esto favorece una relación dinámica entre los datos empíricos y el marco teórico, contribuyendo a una comprensión integral del *bullying* y de las formas en que es gestionado en el contexto escolar.

3.1.2 La estrategia de investigación

De acuerdo con Álvarez-Gayou Jurgenson (2003), retomando a Miles y Huberman (1994), la investigación cualitativa, especialmente en su enfoque naturalista, se basa en un contacto cercano y prolongado con el campo. Es decir, el investigador se involucra en escenarios reales y cotidianos, como los que se viven dentro de las escuelas, para comprender mejor lo que ocurre en ellos.

Este tipo de investigación busca tener una visión amplia y completa del contexto, considerando no solo lo que se ve a simple vista, sino también las reglas, costumbres y significados que las personas manejan de forma implícita. El investigador intenta captar lo que piensan, sienten y viven los participantes, poniéndose en su lugar y dejando de lado sus propias ideas o prejuicios.

Una parte clave del proceso consiste en identificar temas o expresiones importantes en los datos obtenidos, y en algunos casos, estas pueden ser revisadas con los mismos participantes para asegurarse de que reflejan bien su experiencia. El objetivo principal es entender cómo las personas interpretan y enfrentan las situaciones que viven día a día.

En la investigación cualitativa, no se usan muchos instrumentos estandarizados. Por el contrario, el investigador se convierte en el principal instrumento

para recolectar y analizar la información. El análisis se realiza con palabras, organizándolas, comparándolas y agrupándolas para poder descubrir patrones, relaciones y significados que ayuden a explicar lo que sucede.

3.1.3. Método

El presente estudio se sustenta en el enfoque de estudio de caso cualitativo propuesto por Robert E. Stake (1998), quien define este tipo de investigación como una indagación empírica centrada en la particularidad y complejidad de un caso singular, con el propósito de comprenderlo en profundidad dentro de su contexto natural. Este enfoque resulta especialmente pertinente para analizar las representaciones sociales que los docentes construyen en torno a las estrategias de atención al *bullying* escolar, pues permite explorar el fenómeno desde la vivencia e interpretación de los propios actores educativos.

Stake plantea una visión naturalista y holística del estudio de caso. Desde la perspectiva naturalista, el investigador observa el fenómeno tal como ocurre en su entorno real, sin manipular las condiciones ni imponer categorías externas. En este sentido, se busca captar las experiencias, prácticas y percepciones de los docentes en la Escuela Primaria Benito Juárez, ubicada en La Trinidad Tenexyecac, reconociendo la riqueza del contexto escolar en el que dichas representaciones se construyen.

El enfoque holístico implica que el caso no se fragmenta en variables aisladas, sino que se analiza como una totalidad compleja, atendiendo a la interacción entre factores personales, institucionales, sociales y culturales. Por ello, se consideran elementos como el clima escolar, las relaciones entre docentes y alumnos, el rol de la directiva, la cultura institucional y el contexto comunitario, los cuales influyen en las formas en que los docentes comprenden y enfrentan el fenómeno del *bullying*.

Asimismo, Stake (1998) destaca la relevancia de las narrativas y las descripciones detalladas como medio para representar el caso de manera profunda, vívida y significativa. A través de entrevistas semiestructuradas, observaciones

participantes y el análisis de documentos escolares, se construirá una narrativa interpretativa que dé cuenta de las experiencias, discursos, estrategias y tensiones que atraviesan los docentes frente al fenómeno del *bullying*, más allá de una simple categorización técnica.

3.2.1. Técnicas e instrumentos de investigación

La entrevista en profundidad, según Robles (2011), se fundamenta en el uso de un guion que recoge los temas a abordar durante las sesiones. Esto permite preparar los temas que se discutirán, controlar el tiempo y priorizar los asuntos más relevantes, evitando así que el entrevistado se desvíe del enfoque deseado.

Este tipo de entrevistas se enmarca dentro de las técnicas cualitativas de investigación y se estructuran en torno a objetivos específicos. En este contexto, resulta complejo establecer un número mínimo o máximo de participantes; en este caso, se entrevistará a cinco docentes, ya que el objetivo no es obtener una representación estadística, sino realizar un estudio detallado de la información derivada de las interacciones con los entrevistados. Para asegurar la obtención de información sobre cómo previenen el *bullying* y cuál es su percepción al respecto, es crucial contar con los recursos adecuados para la recolección de datos.

Las grabaciones de audio y video son herramientas valiosas, ya que facilitan transcripciones precisas y permiten capturar detalles sobre las inflexiones, modulaciones, estilos y acentos utilizados en las conversaciones. En este estudio, solo se tomarán grabaciones de audio, que serán anónimas, sin embargo, el uso de estas herramientas requiere un acuerdo previo con el entrevistado. Es fundamental respetar su decisión, ya sea que acepte o rechace ser grabado. En caso de que acceda a ser grabado, se recomienda llevar a cabo las entrevistas en lugares tranquilos y poco concurridos para favorecer un ambiente cómodo y propicio para el diálogo.

Por otra parte, se debe asegurar que la interpretación y el análisis del fenómeno a estudiar contengan elementos suficientes de "neutralidad", para que cualquier

investigador pueda, siguiendo los mismos métodos, llegar a resultados similares. Es importante comprobar que los resultados sean confiables y corroborar que el procedimiento de la investigación haya sido consistente a lo largo de su desarrollo, como entrevistador se debe tomar distancia, ya que es fundamental disminuir las cargas de valor que se incluyan en el estudio, de modo que los datos reflejen lo más fielmente posible las perspectivas y experiencias de los participantes.

NOMBRE DEL PROYECTO			
Representaciones sociales de docentes sobre prácticas y estrategias para atender el <i>bullying</i> y la violencia. estudio de caso en la escuela primaria “Benito Juárez de la Trinidad Tenexyecac”.			
Nombre del investigador	Fecha de aplicación	Lugar/ Tiempo / Medio de aplicación	
DATOS DEL INFORMANTE			
Nombre completo	Edad	Estado civil	Lugar de residencia
DATOS ACADÉMICOS DEL INFORMANTE			
Perfil profesional		Años de antigüedad de servicio	

Temas	Objetivo / Propósito	Preguntas
Concepción del <i>bullying</i>	Identificar cómo definen los docentes el <i>bullying</i> en el contexto escolar.	¿Cómo definiría usted el <i>bullying</i> en el contexto escolar?
Espacios y momentos de mayor conflicto	Determinar en qué lugares o momentos del día se presentan más situaciones de maltrato entre alumnos.	¿En qué momentos del día o en qué espacios dentro de la escuela ha notado que suelen presentarse más conflictos o situaciones de maltrato entre estudiantes?
Manifestaciones de violencia escolar	Describir situaciones específicas de <i>bullying</i> o maltrato y cómo fueron atendidas por los docentes.	¿Podría describir un caso reciente de <i>bullying</i> que haya manejado y cómo lo abordó?

Temas	Objetivo / Propósito	Preguntas
Conflictos entre docentes	Explorar si existen tensiones o conflictos dentro del colectivo docente.	¿Ha observado o vivido alguna situación de acoso, maltrato o conflicto entre docentes?
Impacto del <i>bullying</i> en el aprendizaje y convivencia	Comprender cómo afecta el <i>bullying</i> el desempeño académico y la interacción entre estudiantes.	¿Cómo cree que el <i>bullying</i> y la violencia afectan el aprendizaje y la convivencia de los alumnos?
Estrategias de prevención y atención	Identificar qué acciones consideran más efectivas los docentes para prevenir y atender el <i>bullying</i> .	¿Qué estrategias considera más efectivas para prevenir y atender el <i>bullying</i> o violencia dentro de la escuela?
Responsabilidad compartida	Establecer el rol que deben tener docentes, padres y comunidad en la prevención del <i>bullying</i> .	¿Qué papel deben desempeñar los docentes, los padres de familia y la comunidad en la prevención y el manejo del <i>bullying</i> ?
Transformaciones en la violencia escolar	Comprender cómo ha evolucionado la violencia en el contexto escolar.	¿Cómo cree que ha cambiado la violencia en las escuelas a lo largo del tiempo?
Capacitación y recursos institucionales	Conocer qué apoyos reciben los docentes para manejar casos de <i>bullying</i> .	¿Qué recursos o apoyo recibe de la escuela para gestionar situaciones de <i>bullying</i> ? ¿Ha tomado algún curso o capacitación sobre cómo prevenir y atender el <i>bullying</i> ?

3.2.2. Los instrumentos

La entrevista semiestructurada es un método de recolección de datos que se caracteriza por el uso de preguntas abiertas orientadas a profundizar en las experiencias y significados de los participantes (Tejero, 2021). Este tipo de entrevista permite obtener información detallada, no obstante, para alcanzar una adecuada saturación de los datos, es decir, contar con información suficiente para comprender el fenómeno de estudio suele requerir la participación de un número considerable de informantes.

En las entrevistas semi-estructuradas, el entrevistador utiliza un guion que detalla los temas a tratar durante la conversación. No obstante, el orden en que se abordan estos temas y la forma en que se formulan las preguntas son dejados a la libre decisión y juicio del entrevistador. Las preguntas del guion son elaboradas a partir de la experiencia personal del entrevistador, tras una revisión exhaustiva de la literatura, y deben ser abiertas y limitadas en número para no interrumpir el flujo de la entrevista.

Una vez iniciada la entrevista, la conversación puede desarrollarse de manera flexible dentro de un mismo tema. Se pueden incorporar nuevas preguntas según se considere necesario, explicar el significado de las preguntas planteadas, solicitar aclaraciones al entrevistado si algo no se entiende, o incluso pedirle que profundice en algún aspecto, introduciendo así nuevas preguntas. De esta manera, el entrevistador establece un estilo de conversación que es tanto propio como personal.

3.2.3. Acceso al campo

El acceso al campo en esta investigación se realiza retomando las recomendaciones de Taylor y Bogdan (1994), quienes señalan que la entrada al campo en la investigación cualitativa implica un proceso de interacción social entre el investigador y los informantes, dentro del entorno natural donde se desarrolla el fenómeno de estudio.

En este trabajo, dicho proceso no se entiende únicamente como una etapa técnica, sino como un momento fundamental para el establecimiento de relaciones humanas que posibiliten la obtención de información significativa. Se considera que la calidad de los datos depende, en gran medida, del nivel de confianza y comprensión mutua que se logre con los participantes, lo que favorece que compartan sus experiencias, percepciones y construcciones sociales de manera abierta.

El ingreso al campo se concibe como una inmersión gradual, donde el investigador no irrumpe abruptamente, sino que se introduce de manera progresiva en el ambiente escolar, respetando sus dinámicas y tiempos. Esta aproximación

progresiva facilita la adaptación al contexto y la aceptación por parte de los participantes.

Entre los elementos clave del proceso de entrada al campo se encuentran los siguientes:

- a) Establecer relaciones abiertas: El investigador busca construir un vínculo de confianza y respeto con los informantes, promoviendo un ambiente en el que se sientan cómodos para expresar sus ideas y vivencias.
- b) Ganarse la confianza: A través de la empatía, la escucha activa y el respeto por las normas del entorno, el investigador demuestra compromiso y sensibilidad, generando un espacio seguro para el intercambio.
- c) Identificar informantes clave y porteros: Se reconoce la importancia de aquellas personas que, por su rol o experiencia, pueden facilitar el acceso a otros actores y ofrecer información valiosa sobre el contexto escolar.
- d) Participar y observar: La observación participante se convierte en una herramienta esencial para comprender el mundo desde la perspectiva de los docentes, involucrándose en las actividades escolares cotidianas sin intervenir de manera invasiva.
- e) Consideraciones éticas: Durante todo el proceso, el investigador mantiene una actitud reflexiva sobre su papel en el campo, siendo consciente del impacto que puede generar su presencia y actuación. Actuar con responsabilidad, discreción y ética es fundamental para preservar la integridad del estudio y de los participantes.

Descripción de los informantes: docentes de grupo de la Escuela Primaria “Benito Juárez” de la Trinidad Tenexyecac					
Caso	Edad	Sexo	Lugar de Residencia	Institución de Formación	Tiempo en la Institución Actual
1	48 años	Femenino	Tepetitla de Lardizábal, Tlax.	Normal Particular 5 de Mayo y Universidad Iberoamericana (Maestría)	21 años
2	57 años	Femenino	Tlaxcala	Escuela Normal Urbana Lic. Emilio Sánchez Piedras	12 años
3	57 años	Masculino	Totolac, Tlaxcala	Escuela Normal Urbana Lic. Emilio Sánchez piedras	10 años
4	45 años	Femenino	Colonia Chapultepec, Ixtacuixtla	Guadalupe Victoria, Tlaxcala	2 años
5	49 años	Femenino	Tlaxcala	Revolución Mexicana, Tlaxcala	14 años

En el **caso 1**, se trata de una docente de 48 años, con una trayectoria de 21 años de servicio en la misma institución, además de haber laborado previamente en una escuela particular y en tres escuelas estatales. Su formación profesional comprende estudios en una Normal Particular y una maestría en la Universidad Iberoamericana de Puebla. Actualmente se desempeña como docente frente a grupo en el quinto grado de primaria.

En el **caso 2**, se trata de una docente de 57 años, quien cuenta con 11 años de servicio en la institución actual. Realizó su formación profesional en la Escuela Normal

Urbana Lic. Emilio Sánchez Piedras. A lo largo de su carrera ha trabajado en siete escuelas primarias, donde ha impartido clases principalmente en cuarto y quinto grado.

En el **caso 3**, se presenta a un docente de 57 años, con 10 años de experiencia en la institución actual. Cursó sus estudios en la Escuela Normal Urbana Lic. Emilio Sánchez Piedras. Su trayectoria profesional incluye su labor en diez escuelas primarias, en las que ha impartido clases en los grados de cuarto y quinto.

En el **caso 4**, se trata de una docente de 45 años, quien ha laborado en la institución actual durante dos años. Se formó en la Normal Guadalupe Victoria de Tlaxcala. Su experiencia profesional abarca tres escuelas primarias, donde ha impartido clases en todos los grados del nivel.

En el **caso 5**, se presenta a una docente de 49 años, especializada en educación física, con 14 años de servicio en la institución actual. Su formación la realizó en la Normal Revolución Mexicana de Tlaxcala. Posee una trayectoria amplia y diversa, ya que ha trabajado en preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y educación especial, concentrándose principalmente en los grados de tercero a sexto de primaria.

3.2.4. Estrategia analítica

El análisis de los datos en la investigación cualitativa constituye un proceso dinámico, flexible y en constante construcción. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1994), la recolección y el análisis de la información no se presentan como etapas separadas, sino que se desarrollan de manera paralela y complementaria. Así, durante el trabajo de campo ya sea a través de entrevistas en profundidad, observación participante u otros métodos cualitativos, el investigador comienza a dar sentido a los datos desde el momento mismo en que los obtiene, mediante la identificación de temas emergentes, la relectura de notas de campo o transcripciones, y la elaboración inicial de conceptos e interpretaciones.

En este sentido, es importante destacar que, en muchas investigaciones cualitativas, los investigadores no definen nuevos escenarios, informantes o documentos hasta que han realizado un análisis preliminar de la información recolectada. Esta lógica responde tanto al muestreo teórico, característico de la teoría fundamentada, como a la búsqueda de casos negativos, propia de la inducción analítica.

Ahora bien, Taylor y Bogdan señalan cinco características esenciales del análisis cualitativo. En primer lugar, el descubrimiento, entendido como la búsqueda activa de temas, conceptos y patrones a medida que se revisan los datos. En segundo lugar, la flexibilidad, que permite adaptar el análisis conforme emerge nuevas ideas o perspectivas. En tercer lugar, la constante reevaluación, mediante la cual las interpretaciones se ajustan de acuerdo con los nuevos datos obtenidos. En cuarto lugar, el enfoque holístico, que busca comprender la totalidad del fenómeno, más allá de elementos aislados.

Y por último, la interacción constante entre datos y análisis, en un ciclo continuo de retroalimentación que enriquece la comprensión investigativa. El proceso analítico, por tanto, se inicia con una familiarización con los datos, lo cual implica leer reiteradamente el material para tener una visión general e ir identificando posibles temas.

3.3. La codificación

Para el análisis de la información se retoma la propuesta de Krueger (1998), quien compara el análisis cualitativo con el trabajo de un detective que busca pistas dentro de los datos. En este caso, dichas pistas se encuentran en las palabras, expresiones, sentimientos, ideas y opiniones que aparecen de manera recurrente o adquieren un significado relevante en el discurso de los participantes. Reconocer estas regularidades permite identificar patrones que sirven como base para la construcción de categorías analíticas.

El proceso de análisis inicia con la transcripción completa de las entrevistas, así como con la revisión de las notas registradas en el cuaderno de campo. A partir de este material, se realiza una lectura detallada que facilita la identificación de fragmentos significativos. Para organizar la información, resulta útil trabajar con las transcripciones impresas, dejando espacios para anotaciones, empleando distintos colores y asignando códigos preliminares que ayuden a distinguir ideas, temas o posturas relevantes.

Posteriormente, se desarrolla la codificación, entendida como el proceso mediante el cual se asignan etiquetas a fragmentos del texto que comparten un mismo significado. Esta etapa se lleva a cabo en dos momentos. En primer lugar, se realiza la codificación abierta, que representa un primer acercamiento a los datos, en el cual se identifican elementos que llaman la atención del investigador y se registran observaciones iniciales. En esta fase comienzan a emerger posibles categorías, aún de manera flexible y provisional.

En un segundo momento, se lleva a cabo la codificación axial, donde se establecen relaciones entre categorías y subcategorías, buscando conexiones que permitan explicar el fenómeno estudiado. En esta etapa, el uso de memorandos y esquemas resulta de gran apoyo para visualizar las relaciones entre los distintos elementos del análisis.

Es importante señalar que este proceso no se desarrolla de forma lineal ni rígida. A lo largo del análisis, las categorías pueden ajustarse, reorganizarse o ampliarse conforme surgen nuevos significados a partir de la información. De esta manera, la codificación se convierte en una herramienta interpretativa que permite comprender de manera más profunda las representaciones y experiencias expresadas por los participantes.

3.3.1 Construcción de categorías

Constituye una etapa esencial dentro del análisis cualitativo, ya que permite organizar, interpretar y dar sentido a los datos obtenidos en el trabajo de campo. Estas categorías surgen a partir del proceso de codificación y no son definidas de antemano, sino que emergen de manera inductiva conforme el investigador identifica patrones, temas y relaciones en los discursos de los participantes.

De acuerdo con Álvarez-Gayou Jurgenson (2003), las categorías no son simplemente agrupaciones de códigos, sino conceptos que permiten explicar de manera más profunda el fenómeno estudiado. En este proceso, el investigador vincula las categorías con las preguntas de investigación y con los referentes teóricos, asegurando así la coherencia metodológica y la solidez interpretativa del estudio.

El análisis es flexible y puede implicar la reorganización, combinación o redefinición de las categorías a medida que se profundiza en la interpretación. Asimismo, se considera fundamental validar las categorías construidas mediante la confrontación con los participantes o con otros investigadores, fortaleciendo la confiabilidad y transparencia del análisis.

CAPTULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente capítulo expone de manera detallada los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento metodológico seleccionado, que en este caso corresponde a la entrevista semiestructurada. Este procedimiento permitió recopilar información valiosa proveniente de las experiencias, percepciones y reflexiones de las y los docentes participantes. A través de la transcripción minuciosa y el análisis interpretativo de sus narraciones, fue posible identificar las representaciones sociales que construyen en torno a sus prácticas pedagógicas y a las estrategias que implementan para la atención del *bullying* y de las diversas manifestaciones de violencia escolar.

Dichas representaciones no solo revelan cómo comprenden el fenómeno, sino también cómo lo enfrentan dentro del contexto específico de la escuela primaria Benito Juárez, ubicada en la comunidad de La Trinidad Tenexyecac, lo que permite obtener una visión más amplia y contextualizada del papel del docente frente a esta problemática educativa.

El análisis de la información se organizó en dos bloques principales con la finalidad de distinguir, por un lado, los hallazgos derivados directamente de las entrevistas y, por otro, aquellos que surgieron a partir de observaciones complementarias realizadas durante el trabajo de campo.

1. Resultados de las entrevistas semiestructuradas

A partir de las nueve preguntas iniciales, se llevó a cabo un proceso de codificación y categorización que permitió reagrupar la información en tres apartados principales:

- Aspectos que los docentes consideran para definir el *bullying*
- Creencias de docentes con respecto a los factores asociados al *bullying*
- Creencias de los docentes acerca de las estrategias adecuadas para el manejo de los casos de *bullying* en la escuela.

Estos apartados constituyen el núcleo del análisis, ya que reflejan de manera directa las concepciones, experiencias y prácticas expresadas por los docentes en torno al fenómeno del *bullying*.

2. Observaciones complementarias del trabajo de campo

Además de la información obtenida en las entrevistas, se identificaron otros elementos relevantes que no surgieron directamente de las preguntas aplicadas, pero que enriquecen la comprensión del tema. Estas observaciones se organizaron en dos secciones:

- Manifestaciones de violencia simbólica en el contexto escolar
- El violentómetro como herramienta preventiva en la educación básica.

4.1. Aspectos que los docentes consideran para definir el *bullying*

Caso 1. *El bullying es una conducta agresiva o violenta de forma repetida o constante en contra de una o más personas dentro del contexto escolar. Existen varios tipos de bullying, el psicológico, físico y verbal, cyberbullying que con frecuencia se manifiesta en el ámbito educativo ya que los valores entre los estudiantes son escasos o aún se están consolidando.*

Caso 2. *Es una forma de violencia ejercida por parte de un alumno o varios hacia un compañero o grupo de alumnos.*

Caso 3. *Una falta de respeto hacia los menores y reflejo de la educación de casa.*

Caso 4. *Bullying en violencia que ocurre en la escuela, comunidad y en casa, considero que son iguales porque se está señalando a una persona de diferente edad pero que lleva a la violencia psicológica, verbal, física, etc.*

Caso 5. *Es un maltrato psicológico, físico o verbal, que se da entre estudiantes tanto en la escuela como en redes sociales.*

Estas percepciones revelan que, para los docentes, el *bullying* no solo se limita a una conducta agresiva en el aula, sino que se relaciona estrechamente con los valores, la socialización y la convivencia en distintos entornos. Esto coincide con lo señalado por Aranda et al. (2017), quienes destacan que factores como la familia, la interacción entre pares y el ambiente escolar influyen en la aparición de este fenómeno. De manera similar, la SEP ha subrayado que la violencia no nace en la escuela, sino en el hogar y en los medios, lo que complejiza su abordaje.

En esta línea, las afirmaciones de algunos docentes, como el maestro que lo entiende como “reflejo de la educación de casa”, encuentran sustento en lo planteado por Salgado (2009), al señalar que la familia, como primer espacio de socialización, transmite patrones que pueden normalizar la violencia y reproducirse en el ámbito escolar.

De acuerdo con Jodelet (1988), las representaciones sociales se construyen a partir de dos procesos: el anclaje y la objetivación. En las entrevistas realizadas, los docentes anclan el concepto de *bullying* en marcos ya conocidos, como la familia y los valores, lo que les permite interpretarlo como un reflejo de la educación en casa o como una falta de respeto. Al mismo tiempo, lo objetivan al describirlo mediante ejemplos concretos, tales como agresiones físicas, insultos o el uso de redes sociales para ofender. Estos procesos muestran cómo los docentes traducen un concepto abstracto en experiencias cercanas que orientan su comprensión y sus formas de actuación en el contexto escolar.

¿Ha observado o vivido alguna situación de acoso, maltrato o conflicto entre docentes?

Caso 1. Conflicto entre dos compañeras docentes. En un tercer grado la maestra titular atendía en su grupo a la hija de otra compañera, en cierta ocasión se suscitó un conflicto entre la niña con sus compañeros y la mamá maestra, lejos de solución de forma interna, promovió la destitución de la compañera maestra, esto causó indignación y poco profesionalismo por parte de los involucrados.

Caso 2. *Todo lo que he visto han sido situaciones tranquilas. Puede haber opiniones distintas o desacuerdos, los cuales no han llegado a generar algún conflicto. Todo se ha podido resolver entre compañeros de manera pacífica.*

Caso 3. *No que yo sepa. Si ha habido alguna situación no ha sido algo que trascienda mucho motivo por el cual no me he dado cuenta.*

Caso 4. *No he presenciado ninguna situación de acoso o conflicto entre docentes el trato entre colegas ha sido siempre cordial y profesional.*

Caso 5. *No, en lo personal nunca he estado involucrada ni he sido testigo de conflictos o maltrato entre compañeros docentes.*

De los testimonios recabados, se identifica una tendencia predominante a negar o minimizar la existencia de conflictos o situaciones de acoso entre docentes, lo cual puede interpretarse como parte de una representación social centrada en el ideal de una convivencia profesional armónica. Cuatro de los cinco participantes (casos 2, 3, 4 y 5) manifestaron explícitamente no haber presenciado ni vivido conflictos, aunque en el caso 3 se reconoce que, de existir alguna situación, no ha sido visible ni discutida abiertamente, lo que podría indicar cierta normalización o silenciamiento de este tipo de tensiones dentro del colectivo docente.

No obstante, el caso 1 rompe con esta narrativa al exponer un conflicto concreto entre dos docentes, en el que se entrelazan relaciones personales, autoridad institucional y tensiones éticas. Esto refleja que, aunque los conflictos sí existen, no siempre se hacen visibles o se reconocen abiertamente. Asimismo, este caso permite evidenciar cómo las relaciones personales pueden influir directamente en el clima laboral y cómo la resolución de conflictos puede estar mediada por el ejercicio del poder, más que por el diálogo profesional y la búsqueda de acuerdos.

La violencia escolar no solo se manifiesta de manera física, sino también en interacciones psicológicas y simbólicas, tanto entre estudiantes como entre docentes y padres de familia. Estas prácticas, con frecuencia naturalizadas, han sido señaladas

por Camargo (1997), quien subraya que la violencia en el ámbito escolar está presente, aunque muchas veces sea negada o minimizada por los propios actores que la viven.

¿Cómo cree que el bullying y la violencia afectan el aprendizaje y la convivencia de los alumnos

Caso 1 *Cuando se presenta bullying en el aula, los alumnos presentan conductas de miedo, tristeza, angustia, desaliento, etc, afectando su desempeño escolar y es responsabilidad del docente observar, identificar y atender esas situaciones siguiendo los protocolos que rigen la Institución educativa, para contrarrestar las situaciones negativas y aplicar estrategias para generar un clima de respeto y confianza.*

Caso 2 *Principalmente en el rendimiento y en la parte emocional de los niños que son afectados, les cuesta participar o expresarse.*

Caso 3 *Los alumnos viven con miedo de que los agredan, ya sea un compañero, una compañera o incluso un grupo ese temor hace que no se concentren bien, que no participen o que no quieran venir a la escuela en lo académico les va afectando poco a poco y en la convivencia también se nota, porque dejan de confiar en los demás, se aíslan o se enojan con facilidad todo eso va rompiendo el ambiente en el salón y hace más difícil que trabajen juntos.*

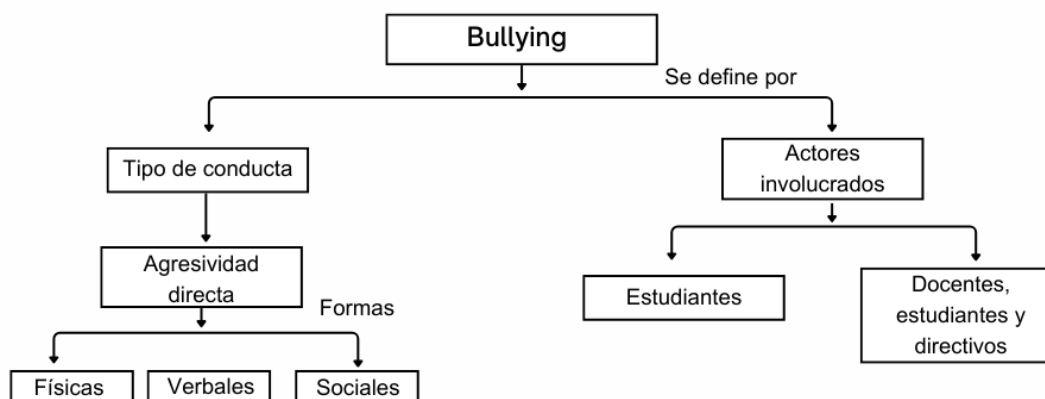
Caso 4. *Se vuelven temerosos, cohibidos y ya no actúan con independencia. Les da miedo participar, expresarse o convivir con otros, y eso termina afectando su aprendizaje y su desarrollo personal.*

Caso 5 *Genera un ambiente de hostilidad y también el abandono escolar.*

Los testimonios de los docentes indican que el *bullying* afecta de manera significativa tanto el aprendizaje como la convivencia de los estudiantes. Se destacan consecuencias emocionales como miedo, angustia, tristeza, aislamiento y hostilidad, las cuales repercuten directamente en la concentración, participación y rendimiento académico.

Además, los docentes reconocen que el impacto del *bullying* se extiende al ambiente del aula, ya que los alumnos afectados tienden a desconfiar de sus compañeros, se aíslan o reaccionan con irritabilidad, dificultando la colaboración y el trabajo en equipo. En este sentido, la intervención del docente resulta crucial, ya que debe identificar y atender estas situaciones siguiendo los protocolos de la institución, promoviendo un clima de respeto y confianza que favorezca tanto el aprendizaje como la convivencia.

FIG. 1.2 ASPECTOS QUE LOS DOCENTES CONSIDERAN PARA DEFINIR EL *BULLYING*



Nota: Diagrama tomado de Valdés Cuervo, Á. A., Estévez Nenninger, E. H., y Manig Valenzuela, A. (2014).

4.2. Creencias de docentes con respecto a los factores asociados al bullying

¿Podría describir un caso reciente de bullying que haya manejado y cómo lo abordó?

Caso 1 *Una niña de quinto grado, sus compañeros expresaban comentarios lastimosos sobre su aspecto físico, ya que era morenita y tenía poca atención en casa, su higiene estaba descuidada y era temerosa para expresar sus ideas.*

-Se identificó la situación y realizaron actividades para promover la higiene personal con actividades lúdicas, concientizando a los niños sobre la importancia de que cada uno era responsable de cuidar de su aseo personal.

-Se implementaron varios ejercicios para reconocer que cada persona tiene rasgos que la hacen única y valiosa, fomentando la autoestima de cada uno de los alumnos.

-Se promovió el respeto mutuo entre compañeros con diversas actividades grupales.

-Monitoreaba el trabajo de todos y en especial el de la niña, para generar confianza en ella misma y así desarrollar su capacidad para expresar sus ideas y sentimientos en diversas actividades.

- Los alumnos realizaron investigaciones sobre el tema del bullying se diseñaron carteles, trípticos, donde los alumnos proponían acciones para evitar el bullying en la escuela y se colocaron en lugares visibles.

- También tengo un caso de una alumna con una situación de salud (convulsiones silenciosas), por esta condición su desempeño es muy limitado y por esa razón los niños la rechazan y evitan integrarla a los equipos. Se concientizo a los niños sobre la situación de la niña y se promovió el apoyo a los demás que requieren apoyo. Se promovió la comprensión y respeto a los sentimientos de los demás.

Caso 2 *.Un alumno constantemente molestaba a sus compañeros quitándoles sus cosas y se tuvo que hablar con él y posteriormente con los padres de familia, de*

igual manera se abordó el tema de bullying en la clase de tal forma que no se vea este tema como algo normal.

Caso 3. *De una alumna que amenazó a un compañero con agredirlo en la salida por su hermano si no le daba dinero, mandé traer a sus papás y junto con el director, se platicó con ambas partes.*

Caso 4. *un alumno vive en una casa humilde, y tiene que caminar entre terrenos para llegar a la escuela, entonces sus compañeros se burlaban de sus tenis. hablé con ellos qué sentirían si ellos fueran él, y si vivieran o si tuvieran algún familiar en esas condiciones. ¿Les gustaría que les hicieran eso? se hizo la concientización y el ser empáticos con otras personas, porque mañana podemos necesitar de la persona que tanto no queremos, y va a ayudar sin recibir nada a cambio.*

Caso 5. *Aislaban a una pequeña por su condición económica y también por qué no presentaba buena higiene, se llamó a los papás para hacer conciencia de la higiene y se trabajó con juegos para incluirla.*

Los testimonios de los docentes evidencian que los estudiantes enfrentan diversas formas de *bullying*, principalmente exclusión social, agresión verbal, agresión física indirecta y amenazas, afectando a alumnos con debilidades sociales, características físicas, condiciones de salud o limitaciones económicas (Trasviña, 2020). Los casos incluyen burlas por apariencia, higiene o situación económica, rechazo hacia alumnos con condiciones de salud y conflictos relacionados con pertenencias personales.

Al igual, (Camargo, 1997). Señalaba que entre los propios alumnos se reproducen agresiones verbales a través de apodos o moteles relacionados con rasgos físicos, características familiares, origen social o condiciones psicológicas, lo que provoca exclusión y discriminación. Incluso, en ocasiones, se utilizan comentarios provenientes de la vida familiar o comunitaria para herir a los compañeros

Ante las problemáticas detectadas, los docentes recurren principalmente a acciones inmediatas dentro del aula. Entre estas se incluyen dinámicas grupales y juegos orientados a reforzar la autoestima y la seguridad personal, así como

conversaciones directas con los alumnos para promover el respeto y la empatía en la convivencia diaria. Cuando la situación lo requirió, también dialogaron con los padres y con las autoridades escolares para dar seguimiento a los casos. Además, impulsaron actividades sencillas en las que los propios estudiantes elaboraron carteles y mensajes informativos sobre el *bullying*.

¿En qué momentos del día o en qué espacios dentro de la escuela ha notado que suelen presentarse más conflictos o situaciones de maltrato entre estudiantes?

Caso 1. Se presenta más durante el recreo, ya que se desplazan por todo el plantel y se sienten menos vigilados por los maestros.

Caso 2. Suelen ocurrir situaciones de maltrato es en los pasillos o al cambiar de clase, ya que es común que algunos aprovechen esos momentos para hacer comentarios ofensivos o intimidar a otros sin ser fácilmente detectados por los docentes.

Caso 3. Durante el recreo y en la salida de clases.

Caso 4. En el recreo, o en los baños.

Caso 5. Mas en la hora del recreo.

De acuerdo con los testimonios recabados, los docentes identifican que los conflictos o situaciones de maltrato entre estudiantes ocurren principalmente durante el recreo, así como en espacios donde la supervisión es limitada, como pasillos, baños y cambios de clase. Para atender esta situación, la escuela ha instalado cámaras de vigilancia en estos lugares, como una estrategia para monitorear y prevenir conductas agresivas. Esta medida refleja que la organización del espacio escolar y la supervisión docente son factores importantes para reducir el *bullying* y garantizar la seguridad de los estudiantes.

¿Cómo cree que ha cambiado la violencia en las escuelas a lo largo del tiempo?

Caso 1. *La violencia y acoso escolar siempre han existido. Ahora ya se les trata atendiendo cada situación siguiendo los protocolos, las reglas y acuerdos dentro de la Institución. Ya hay más cultura de la Paz.*

Caso 2. *La violencia ha cambiado bastante. Ya no es solo física ahora muchos conflictos empiezan por mensajes o por el mal uso del celular. Tuve un caso en el que un niño veía como podría decirlo contenido para adultos desde su teléfono y luego le faltaba el respeto a sus compañeras, repitiendo actitudes que no entendía del todo, pero que causaban daño eso demuestra que la violencia también puede ser aprendida y que hoy se da de formas más complejas, muchas veces influenciadas por lo que ven en internet.*

Caso 3. *Antes, se resolvían las cosas de otra manera tal vez los alumnos eran más obedientes o los maestros tenían más autoridad. Pero la violencia, como tal, no ha desaparecido ni ha aumentado de forma alarmante, simplemente ha estado presente desde siempre. Hoy se le da más nombre, se habla más del bullying, hay más atención en los medios, pero eso no significa que antes no existiera. En mi opinión, sigue siendo igual.*

Caso 4 *Ha cambiado porque ahora más se les suma al bullying cibernético, cosa que antes no cualquiera tenía celular o al internet.*

Caso 5. *Además de los golpes o agresiones físicas que siempre han existido, ahora muchos estudiantes comienzan la violencia a través de mensajes. Es decir, ya no es necesario que haya un enfrentamiento directo, porque los insultos, burlas o amenazas pueden hacerse desde el celular, por WhatsApp o redes sociales. Esto ha hecho que la violencia se extienda más allá del horario escolar.*

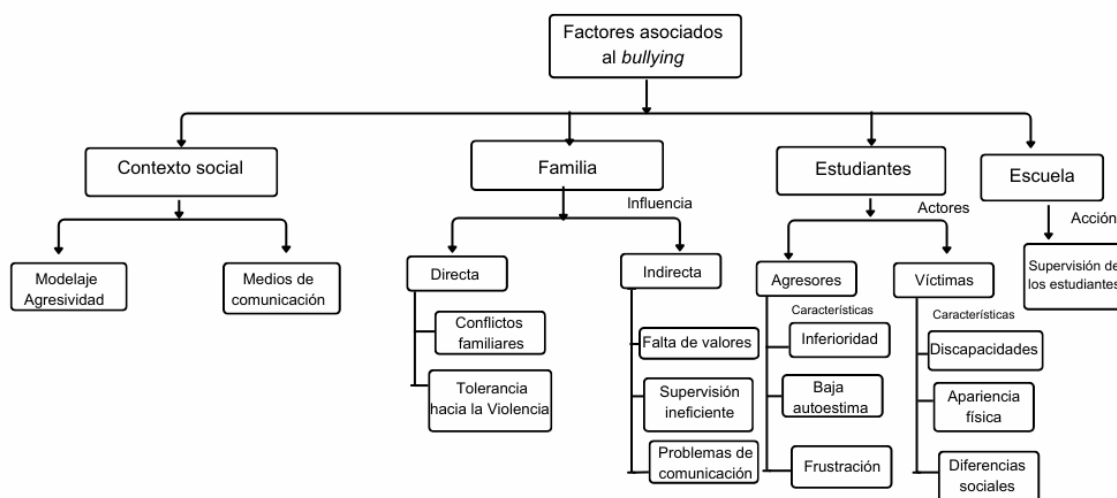
Las entrevistas con los docentes muestran cómo la violencia escolar se ha transformado en el tiempo, adaptándose a los nuevos contextos sociales y tecnológicos.

En el nivel de la subjetividad, cada maestro expresa su propia visión de la violencia escolar a partir de sus experiencias personales y profesionales. En el (Caso 1) señala que ahora existen protocolos y una cultura de paz que antes no se tenían, mientras que el (Caso 3) afirma que la violencia siempre ha existido, solo que hoy se le nombra y visibiliza más. Estos testimonios reflejan cómo cada sujeto se apropia de la problemática desde su marco individual de referencia.

En el nivel de la intersubjetividad, las percepciones se construyen a partir de las interacciones y los intercambios comunicativos. Tenemos en el (Caso 2) y (Caso 5) muestran cómo los conflictos ahora se dan en espacios digitales, mediante mensajes y redes sociales, lo que evidencia un consenso entre los docentes: la violencia ya no se limita a lo físico, sino que se amplifica en el ciberespacio. Aquí se ve cómo los significados sobre el *bullying* se negocian en la práctica cotidiana y se comparten entre quienes participan en la dinámica escolar.

En el nivel de la trans-subjetividad, las representaciones se insertan en un marco colectivo más amplio, influenciado por normas sociales, cambios tecnológicos y valores culturales. En el (Caso 4) resalta que antes el acceso a celulares o internet era limitado, mientras que ahora el ciberbullying es una preocupación generalizada. En esta parte muestra cómo la violencia escolar no solo se explica desde experiencias individuales, sino también desde transformaciones sociales y tecnológicas que impactan a toda la comunidad educativa.

FIG. 1.3 CREENCIAS DE DOCENTES CON RESPECTO A LOS FACTORES ASOCIADOS AL BULLYING



Nota: Diagrama tomado de Valdés Cuervo, Á. A., Estévez Nenninger, E. H., y Manig Valenzuela, A. (2014).

4.3. Creencias de los docentes acerca de las estrategias adecuadas para el manejo de los casos de *bullying* en la escuela

¿Qué estrategias considera más efectivas para prevenir y atender el bullying o violencia dentro de la escuela?

Caso 1. La estrategia educativa más importante es involucrar a la comunidad escolar en el respeto a los protocolos que emite la Secretaría de educación pública. Contar con un acuerdo de convivencia en el aula. Promover los valores en los proyectos escolares. Fomentar el respeto a los derechos humanos y de los niños. Trabajar sobre las obligaciones como estudiantes. Emplear materiales sobre cómo evitar el bullying en las Instituciones.

Caso 2 Una estrategia muy importante que a lo mejor considero para prevenir y atender el bullying es el trabajo constante con los valores desde el aula. A veces se piensa que hablar de bullying solo se refiere a actuar cuando ya hay un problema, pero

yo creo que es formar a los niños desde pequeños como el respeto, la empatía y la tolerancia. En mi grupo, por ejemplo, dedico momentos para reflexionar con ellos sobre cómo se sienten, cómo se relacionan con sus compañeros y qué podemos hacer para que todos se sientan incluidos. Además, es necesario que haya coordinación entre los maestros, padres de familia y directivos.

Caso 3. *Considero que la estrategia más efectiva para prevenir y atender el bullying en la escuela es la concientización tanto los alumnos como los docentes tomen conciencia sobre lo que implica el acoso escolar, sus consecuencias y cómo puede afectar el bienestar y en su aprendizaje se pueden generar espacios de diálogo donde los estudiantes comprendan la importancia del respeto, la empatía y la convivencia pacífica. También permite que los maestros estemos más atentos a identificar signos de violencia y podamos intervenir de manera oportuna.*

Caso 4. *Hacer carteles de concientización así como videos y el de ponerse los zapatos de otro niño o niña.*

Caso 5. *Pláticas, obras de teatro, lecturas y documentales.*

Los docentes coinciden en que la prevención y atención del *bullying* requieren estrategias que involucren activamente a toda la comunidad escolar, integrando alumnos, maestros, padres y directivos. Entre las acciones más efectivas destacan la concientización sobre respeto y empatía, la reflexión en el aula sobre emociones y relaciones interpersonales, actividades lúdicas para fortalecer la autoestima, así como el uso de materiales educativos como carteles, trípticos, obras de teatro y videos. Estas estrategias se alinean con la perspectiva del acto pedagógico, entendido como un encuentro dialéctico entre maestro y estudiante, donde ambos participan activamente en la construcción de conocimientos, valores y habilidades (Gallego, 1989).

La efectividad de estas intervenciones depende de la preparación profesional del docente, quien debe actuar con sensibilidad, ética y empatía, y de la disposición de los estudiantes para participar en la reflexión y el aprendizaje. Así, la práctica pedagógica no solo atiende las situaciones de conflicto, sino que también contribuye

a transformar la convivencia escolar, promover la inclusión y prevenir la violencia, fortaleciendo la formación en valores y las competencias sociales de los alumnos.

¿Qué papel deben desempeñar los docentes, los padres de familia y la comunidad en la prevención y el manejo del bullying?

Caso 1 Los padres de familia, son los primeros referentes de conducta y de formación de valores en los niños y niñas, cuando hay ausencia de atención y disciplina, se refleja en el comportamiento inapropiado en cualquier sitio, familia, comunidad, escuela y amigos, por eso es tan importante el acompañamiento del padre de familia en la formación de la conducta, estableciendo límites y fortaleciendo su autoestima para lograr desarrollar un ser humano responsable. Los docentes son los encargados de fomentar y fortalecer los valores universales y las normas de sana convivencia dentro de la comunidad educativa, de forma permanente y enfatizando la atención de casos de bullying que se presenten en el ámbito educativo, involucrando a los padres de familia para apoyar el trabajo escolar.

Caso 2. Sin duda el más importante pues somos lo que debemos observar detenidamente la conducta de cada alumno o hijo, según sea el caso para detectar si existe violencia escolar para evitar alguna situación que ponga en peligro la vida, de igual manera ser generadores de confianza para que las víctimas de bullying puedan acercarse y pedir ayuda.

Caso 3. Debe haber una comunicación directa y constante entre todos los involucrados cuando se presente un caso de acoso. A veces los padres no acuden cuando se les llama o no se enteran de lo que está pasando, y eso complica mucho las cosas.

Caso 4 Los docentes son agentes de cambio de conductas en los alumnos, somos promotores de conductas asertivas y de resolver situaciones de forma pacífica. Los padres de familia tienen el papel de formar hijos con valores universales que sean capaces de vivir en sociedad de forma responsable.

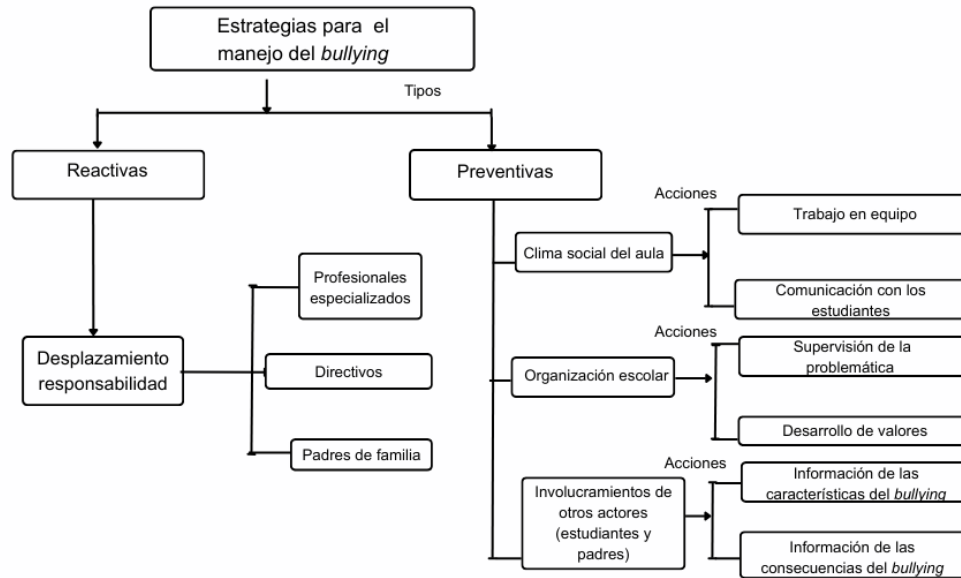
Caso 5 *Todos tenemos que involucrarnos. Los docentes debemos estar atentos, orientar y actuar con rapidez cuando vemos un caso los padres necesitan comunicarse más con sus hijos y con la escuela. Y la comunidad debe ayudar a crear un ambiente donde se respete a los demás. Si trabajamos en conjunto, se puede prevenir mucho.*

Las estrategias y los roles mencionados por docentes, padres de familia y comunidad para prevenir y atender el *bullying* en la escuela se articulan directamente con las funciones de las representaciones sociales. Desde la función de conocimiento, los acuerdos de convivencia, los protocolos institucionales y los materiales educativos proporcionan un marco compartido para comprender y explicar la violencia escolar.

La función identitaria se refleja en la construcción de una identidad colectiva que promueve el respeto, la empatía y la inclusión como valores centrales de la comunidad escolar. A su vez, la función de orientación guía las prácticas de maestros, padres y estudiantes, estableciendo expectativas claras sobre lo que es aceptable y cómo actuar ante un caso de acoso.

La función justificadora aparece cuando los actores legitiman su participación en la formación de valores o en la detección temprana de conductas violentas, reforzando su compromiso ético y social. Asimismo, la función sustitutiva se materializa en carteles, videos, lecturas y obras de teatro que representan la problemática del *bullying* y permiten reflexionar sobre ella de manera simbólica, lo que se vincula con la función icónico-simbólica, donde las imágenes y actividades lúdicas transmiten significados que recrean la realidad del acoso escolar. De este modo, las representaciones sociales, entendidas como construcciones colectivas que orientan la percepción, interpretación y acción en la vida cotidiana. (Abric, 1994; Perera, 1999), no solo explican las percepciones de los actores educativos, sino que también orientan sus acciones y contribuyen a transformar la convivencia escolar.

FIG. 1.4 CREENCIAS DE DOCENTES ACERCA DE LAS ESTRATEGIAS PARA EL MANEJO DEL BULLYING



Nota: Diagrama tomado de Valdés Cuervo, Á. A., Estévez Nenninger, E. H., y Manig Valenzuela, A. (2014).

4.4. Manifestaciones de violencia simbólica en el contexto escolar

En diversas escuelas se ha observado que, al momento de elegir princesas de la primavera o reinas de festividades, suele privilegiarse a niñas de tez clara. Este tipo de prácticas refuerza estereotipos de belleza que exaltan ciertos rasgos físicos mientras relegan otros, transmitiendo implícitamente la idea de que la belleza está asociada exclusivamente con la piel blanca. Como señala Bourdieu (1970), la educación, tanto en el ámbito familiar como escolar, constituye un espacio clave para el ejercicio de la violencia simbólica.

Esta no se manifiesta de manera física, sino a través de la imposición sutil de valores, creencias y normas sociales que los estudiantes terminan aceptando como “naturales” o “correctos”, aunque en realidad están condicionados por relaciones de

poder. De este modo, el poder simbólico determina la manera en que los individuos interpretan el mundo, privilegiando ciertas visiones y excluyendo otras.

Tales prácticas pueden afectar de forma negativa la autoestima y seguridad de los niños y niñas que no cumplen con dichos estándares. De manera similar, la selección de estudiantes para integrar la escolta escolar, que en apariencia responde al reconocimiento del mérito o de determinadas cualidades, puede convertirse en un acto de violencia simbólica cuando los criterios refuerzan desigualdades vinculadas al nivel socioeconómico.

En la Escuela Primaria Benito Juárez, algunos padres de familia optan por adquirir uniformes especiales para los estudiantes que integran la escolta. Sin embargo, esta práctica, aunque bien intencionada, puede generar situaciones de discriminación. La exigencia de uniformes nuevos, calzado específico o accesorios determinados puede excluir a aquellos alumnos cuyas familias no cuentan con los recursos económicos suficientes para cubrir dichos gastos. En este sentido, Galtung (2020) señala que la violencia estructural se relaciona con las desigualdades promovidas por las propias instituciones y sistemas sociales, los cuales limitan las oportunidades y producen condiciones de pobreza, marginación y acceso desigual a la educación.

En el ámbito escolar, la violencia simbólica también puede observarse en prácticas que parecen habituales, como la designación de jefes de grupo entre los alumnos con mejores calificaciones o considerados “más inteligentes”, como menciona Camargo (1997). La clasificación de los estudiantes como “buenos o malos” o “disciplinados o indisciplinados” refuerza etiquetas que promueven la discriminación y reproducen el llamado “efecto Pigmalión”, donde los alumnos terminan respondiendo a las expectativas que los maestros depositan en ellos.

Pocos docentes optan por dar oportunidades de liderazgo a estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje, sin embargo, cuando esto ocurre se observa un impacto positivo, ya que los niños suelen asumir el rol con entusiasmo, fortalecen su autoestima e incluso mejoran su desempeño académico. Este contraste evidencia cómo las decisiones docentes pueden perpetuar desigualdades o, por el contrario,

abrir oportunidades para transformar representaciones sociales y promover la inclusión en el aula.

Aunque estas prácticas no siempre se reconocen de forma explícita como discriminatorias, contribuyen a la exclusión y refuerzan desigualdades, enviando un mensaje implícito sobre quiénes son considerados dignos de ocupar espacios de prestigio dentro de la escuela. De ahí la importancia de reflexionar sobre los criterios que se utilizan y de impulsar estrategias más inclusivas que reconozcan y valoren la diversidad de contextos y capacidades de los estudiantes.

4.5. El violentómetro como herramienta preventiva en la educación básica

Para hacer frente a esta problemática, diversas instituciones han propuesto herramientas visuales como el violentómetro, una herramienta pedagógica que busca evidenciar las distintas formas de violencia que pueden manifestarse en el entorno escolar. Su propósito es ayudar a que niñas y niños reconozcan si han vivido o presenciado alguna de estas situaciones, ya sea en su vida cotidiana o durante una situación de emergencia. El violentómetro muestra de manera gradual los diferentes niveles de violencia, desde conductas aparentemente inofensivas hasta actos claramente agresivos.

Sin embargo, se ha observado que en las escuelas primarias como en este caso de la escuela Benito Juárez no se cuenta con este recurso únicamente se encuentra con mayor frecuencia en secundarias y preparatorias, y mucho menos en el nivel preescolar. Esta ausencia en los niveles básicos es significativa, pues en el contexto escolar las manifestaciones de violencia no siempre son percibidas como tales, especialmente cuando se presentan de forma sutil, reiterada o disfrazadas de “juego” o “broma”. Esta normalización dificulta su identificación temprana y, en consecuencia, su atención oportuna (García López, 2022).

Además, en algunas universidades también se ha comenzado a implementar este recurso, y recientemente la Secretaría de Educación del Estado presentó no solo

un Violentómetro general, sino otros tres, de acuerdo con las edades uno para niños de 0 a 5 años, otro para menores de 6 a 11 años y el tercero dirigido a jóvenes de 12 a 17. (García López, 2022).

El violentómetro se convierte así en una estrategia didáctica y de sensibilización que permitiría a docentes, estudiantes y familias reconocer comportamientos que frecuentemente se invisibilizan o se consideran “normales”, pero que forman parte de un continuum de violencia. Incluir esta herramienta en el análisis del *bullying* y de las representaciones sociales que construyen los docentes contribuiría a visibilizar las prácticas escolares que requieren intervención educativa desde una perspectiva preventiva y formativa.



Figura 2. Violentómetro escolar. Tomada de “Presenta SEE violentómetro contra el acoso escolar”, (García López, 2022).

CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación se observa que el *bullying* ha estado presente de manera constante en las escuelas. En un principio, se le solía relacionar únicamente con la agresión física; sin embargo, con el paso del tiempo, su significado se ha ampliado. Como menciona Jodelet, los términos cambian según la generación, pero conservan su esencia, permitiendo que las personas los comprendan dentro de nuevos contextos. En este trabajo, por ejemplo, se utiliza el término *bullying* para referirse principalmente a situaciones escolares, mientras que en la Nueva Escuela Mexicana se prefiere hablar de violencia escolar, un concepto más amplio que incluye distintas manifestaciones de maltrato en el entorno educativo.

Desde la década de los noventa, Camargo (1997) señala que la violencia escolar no es un hecho aislado, sino el resultado de diversos factores dentro y fuera de la escuela. Entre ellos destacan la desigualdad económica, que limita recursos y oportunidades para los estudiantes la falta de valores cívicos y espacios de respeto, lo que facilita la discriminación y la exclusión, el autoritarismo en la aplicación de normas, que transmiten la idea de que la fuerza y la imposición son formas válidas de relacionarse y la rigidez de los métodos de enseñanza, que impiden desarrollar el pensamiento crítico y la resolución pacífica de conflictos. Aunque este análisis se realizó en Colombia, la realidad mexicana comparte muchas de estas condiciones, lo que evidencia que la problemática es común en distintos contextos.

Estos elementos muestran que la violencia escolar tiene raíces profundas que van más allá de simples actos de agresión entre estudiantes, pues responde a estructuras sociales, educativas y culturales que la mantienen vigente. Aun con la existencia de protocolos como Todas y todos contra el acoso escolar o las propuestas de la Nueva Escuela Mexicana, los resultados siguen siendo limitados porque muchas veces no se aplican de manera constante ni se da seguimiento a las estrategias. Por ello, las reflexiones de Camargo continúan siendo actuales enfrentar el *bullying* requiere transformar las prácticas educativas, fortalecer la formación docente y promover una verdadera cultura de paz en la escuela.

A esto se suma la violencia estructural, visible en factores sociales, económicos y culturales que atraviesan la vida escolar. La falta de infraestructura adecuada para estudiantes con discapacidad, la desigualdad en el acceso a becas y las carencias materiales generan escenarios de exclusión que impactan directamente en la convivencia escolar. Tal como señala Galtung, esta forma de violencia no siempre es visible, pero se reproduce de manera sistemática en las instituciones y limita la igualdad de condiciones para el aprendizaje.

El análisis realizado en esta investigación muestra que, aunque existen protocolos, programas y materiales oficiales para atender la violencia escolar, su implementación depende en gran medida de las representaciones sociales de la comunidad educativa. Son estas representaciones las que influyen en la forma en que comprenden el fenómeno, justifican sus acciones y deciden cómo intervenir en cada situación. tanto entrevistas como observación en distintas instituciones. Las entrevistas fueron realizadas en la Escuela primaria Benito Juárez de la Trinidad Tenexyecac, la cual solo cuenta con un solo turno que es matutino.

Por otro lado, en otra institución que cuenta con ambos turnos, se identificó que la primaria Luis G. Salamanca que corresponde al turno matutino, mientras que el turno vespertino recibe el nombre de Adolfo López Mateos. En este contexto, se observa que en el turno matutino la incidencia de *bullying* es más frecuente, mientras que, en el vespertino, a pesar de que asisten niños canalizados por el DIF y alumnos con discapacidad, los casos resultaron menos comunes.

Un hallazgo relevante de la investigación fue constatar que incluso un estudiante con discapacidad ejercía conductas de *bullying*, lo cual rompe con el estereotipo de que este grupo de alumnos únicamente ocupa el rol de víctimas. En este caso, el niño solía mantenerse aislado, lo que pudo haber generado sentimientos de frustración. Es natural que los estudiantes experimenten diversas emociones, pero no siempre cuentan con las herramientas necesarias para gestionarlas adecuadamente. La exclusión social, además, pudo motivar al niño a intentar integrarse por medio de conductas agresivas

Este aspecto resulta particularmente significativo, ya que la literatura académica suele centrarse en la victimización de los alumnos con discapacidad, mientras que las investigaciones sobre su papel como agresores son muy limitadas. De ahí la importancia de reconocer que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones físicas, cognitivas o sociales, puede ejercer *bullying*. En este sentido, resulta fundamental que los padres de familia fortalezcan la enseñanza de valores desde el hogar y establecer límites claros considerando que los niños son como esponjas que absorben tanto lo positivo como lo negativo.

Por otra parte, también se observaron diferencias entre los turnos escolares, lo que evidencia que el contexto influye en la manera en que se manifiesta la violencia. En algunos horarios, ciertas situaciones eran más visibles o se presentaban con mayor frecuencia, lo cual muestra que las dinámicas escolares, la organización del tiempo y los recursos disponibles inciden directamente en la forma en que surge y se atiende el *bullying*.

Las observaciones de esta investigación indican que la incidencia de *bullying* es mayor en el turno matutino. Esto se debe a varios factores durante el turno matutino se concentra la mayor matrícula, lo que genera grupos numerosos y dinámicas de convivencia más complejas, aumentando la probabilidad de conflictos. Además, el ritmo de la jornada matutina suele ser más intenso: los alumnos deben adaptarse desde temprano, participar en varias clases y enfrentar evaluaciones, lo que incrementa el estrés y las tensiones.

En cambio, en el turno vespertino, los grupos suelen ser más pequeños y la jornada menos cargada, lo que permite que los estudiantes se adapten con mayor facilidad y se reduzcan las oportunidades de que surjan situaciones de *bullying*. Otro elemento relevante es la diversidad social que se concentra en este turno, pues las familias suelen preferir inscribir a sus hijos en el turno matutino.

Esto provoca una mayor heterogeneidad de perfiles y contextos, que en ocasiones derivan en rivalidades o prácticas de exclusión. También debe considerarse el aspecto emocional los alumnos llegan con mayor energía y, en algunos casos, con

problemáticas acumuladas del ámbito familiar, lo que puede traducirse en conductas agresivas durante la jornada escolar.

En contraste, en el turno vespertino se observó en este horario asisten alumnos canalizados por el DIF y estudiantes con discapacidad, lo que favorece dinámicas de inclusión y actividades de acompañamiento más cercanas. En este sentido, la diferencia entre turnos permite reflexionar sobre cómo el contexto escolar influye directamente en la manifestación de la violencia, lo que subraya la necesidad de diseñar estrategias diferenciadas de prevención y atención para cada jornada.

Durante el proceso de investigación se presentaron algunas dificultades importantes, como la resistencia de varios docentes a compartir sus experiencias o a reconocer situaciones de violencia en sus aulas. Esta reserva limitó la recolección de información y mostró cómo, en ocasiones, las propias representaciones sociales llevan a minimizar o negar el problema. Solo un docente proporcionó un relato detallado de lo que ocurría en su escuela, lo que permitió contrastar los silencios con las prácticas efectivas de atención al *bullying*.

Diversos autores, e incluso la propia Secretaría de Educación Pública (SEP), señalan que gran parte de la responsabilidad en la formación y en la prevención de la violencia recae en los padres de familia. En la actualidad, con el acceso generalizado a las nuevas tecnologías, los niños y adolescentes están expuestos a contenidos que no siempre son apropiados para su edad.

Esta situación se agrava por la falta de supervisión por parte de los padres respecto a los programas, páginas o materiales que consumen sus hijos, lo que puede influir de manera negativa en su desarrollo y en la reproducción de conductas violentas en el ámbito escolar.

Además, en relación con lo expuesto en el capítulo anterior acerca de las manifestaciones de violencia simbólica descritas por Bourdieu (1970), se presentó un caso en el que tanto algunos padres de familia como ciertos docentes manifestaron desagrado porque una niña de tez morena fuera elegida como reina en un festival

escolar. Incluso se emitieron comentarios ofensivos hacia ella y hacia el niño designado como príncipe, al considerar que no cumplían con las “expectativas” de belleza que, según los asistentes, debían tener dichos personajes. Se argumentaba que la reina debía ser de piel clara y el príncipe más atractivo. Esta situación generó inconformidad, a pesar de que la elección se realizó mediante votación mayoritaria y de forma democrática.

Este tipo de actitudes, lejos de disminuir el *bullying*, pueden reforzar estereotipos dañinos y generar resentimiento entre los propios estudiantes, provocando divisiones basadas en el color de piel o en la apariencia física. Los niños perciben y reproducen estas conductas, llegando a pensar que quienes tienen la piel más clara siempre serán los elegidos o los preferidos.

Por ello, los padres de familia deberían reflexionar si les gustaría que sus propios hijos fueran objeto de estos comentarios discriminatorios, mientras que los maestros deben cuestionarse qué tipo de educación y valores están transmitiendo a los estudiantes, así como el impacto emocional que estas prácticas dejan en los niños.

La investigación evidenció que los docentes ocupan una posición difícil mientras son responsables de orientar, formar y proteger a los estudiantes, también se encuentran en situación de vulnerabilidad al enfrentar denuncias o acusaciones, muchas veces sin contar con la misma protección institucional que se brinda al alumnado. Esto hace necesario establecer protocolos claros y equilibrados que salvaguarden tanto la integridad de los estudiantes como los derechos laborales y humanos del profesorado.

En este marco, resulta pertinente recordar que el término *mobbing* se utiliza para referirse al acoso laboral, entendido como un patrón constante de violencia psicológica, física o sexual en el entorno de trabajo, dirigido a aislar o dañar a una persona y afectar su dignidad o desempeño profesional. Desde esta perspectiva, también es fundamental garantizar que los docentes cuenten con mecanismos de protección frente a posibles situaciones de hostigamiento en el ámbito escolar, de modo que se construya un entorno justo y seguro para toda la comunidad educativa

Existen padres de familia y maestros que no le dan la importancia que merece al tema del *bullying*. La formación Académica, los cursos o capacitaciones que reciben los docentes muchas veces resulta insuficiente, ya que este tema resulta más complejo de lo que parece; debido a que en la práctica los docentes no saben como abordar estos temas y aplicar los métodos de manera adecuada.

De acuerdo con noticias y estadísticas del estado de Tlaxcala, los casos de *bullying* físico y acoso sexual son los más frecuentes, siendo las principales víctimas las mujeres. La mayoría de los reportes o denuncias se realizan por parte de los padres de familia, cuando notan que su hijo o hija tiene comportamientos anormales lo cual significa que está sufriendo algún tipo de maltrato por parte de sus compañeros. Sin embargo, son pocos los estudiantes que se atreven a reportarlo directamente, lo que refleja que aún falta mucho por trabajar en la construcción de la confianza, la prevención y la atención oportuna dentro de las escuelas.

Durante las observaciones, se identificó que los niños suelen recurrir con mayor frecuencia a la agresión física directa, como golpes o peleas planificadas durante el recreo o a la hora de salida, mostrando una tendencia a la impulsividad. En cambio, las niñas manifiestan la violencia de manera indirecta, principalmente en el ámbito psicológico, a través de la exclusión o la difusión de rumores.

Como se mencionó anteriormente, en las escuelas de nivel preescolar y primaria no se cuenta con el Violentómetro, por lo que se considera fundamental implementar este recurso. Esta herramienta ayuda a que tanto niños como niñas y maestros puedan tener una medición para identificar y reconocer los distintos tipos de daño que pueden ejercer hacia sus compañeros o que ellos mismos podrían llegar a padecer, especialmente en casos de acoso o abuso sexual.

Sin embargo, se ha constatado que muchos padres de familia no están de acuerdo con abordar temas relacionados con la sexualidad, argumentando que sus hijos aún son muy pequeños. A pesar de ello, se considera fundamental tratar estos temas, ya que en algunas escuelas se han registrado casos de abuso sexual infantil debido a la omisión del tema.

En concordancia con esta problemática, la Nueva Escuela Mexicana incorpora en sus libros de texto gratuitos desde preescolar hasta secundaria una serie de proyectos que sirven de guía al docente en su práctica educativa. Dichos proyectos abordan temas fundamentales como el reconocimiento de los derechos, la gestión de las emociones, la búsqueda de soluciones ante problemáticas cotidianas, la identificación de los distintos tipos de violencia y el uso responsable de las redes sociales, entre otros aspectos clave para la formación integral del estudiantado.

Aunque numerosos autores han abordado la problemática de la violencia escolar, este estudio resalta la necesidad de continuar ampliando su análisis desde diversas perspectivas. Es fundamental eliminar las etiquetas y los prejuicios que limitan la comprensión del fenómeno, como suponer que los niños con discapacidad no pueden ejercer violencia, que las niñas no suelen participar en actos de *bullying* o que este tipo de conductas solo se presentan en escuelas públicas.

Los resultados obtenidos muestran que aún existen aspectos poco explorados sobre las manifestaciones de la violencia escolar y las formas más efectivas de prevenirla. En este sentido, futuras investigaciones podrían ampliar la muestra, a evaluar programas de intervención y profundizar en las percepciones de los distintos actores escolares.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología* (1ª ed.). Paidós.
https://rincondelpaco.com.mx/rincon/Inicio/Seminario/Documentos/Libros/Como_hacer_investigacion_cualitativa.pdf.
- Aranda, D. F., Ruiz, P. J., Munevar, P. A., Pedraza, C. E., Vargas, V., Medina, E. C., Borda, R., & Donado, L. D. (2017). Análisis ético-descriptivo del comportamiento social del bullying: Un fenómeno epidemiológico susceptible de ser moldeado matemáticamente para su prevención e intervención. *Boletín Virtual*, 6(2), 139–153. ISSN 2266-1536.
- Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. (2023). *Protocolos de prevención y atención de las violencias en la escuela*.
https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/CAJ/archivos-2023/Protocolos_de_Preencion_y_Atencion_de_las_Violencias_en_la_Escuela.pdf.
- Botell, M. L. (2017, 30 de mayo). Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*.
<https://revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/277/132>.
- Congreso de la Ciudad de México. (2023, 7 de septiembre). Congreso CDMX impulsa combate del acoso y la violencia sexual escolar.
<https://www.congresocdmx.gob.mx/comsoc-congreso-cdmx-impulsa-combate-acoso-y-violencia-sexual-escolar-4715-1.html>.
- Comisión de la Nueva Escuela Mexicana. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría de Educación Media Superior, Secretaría de Educación Pública.
<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>.

- Camargo Abello, M. (1997). Violencia escolar y violencia social. Revista Colombiana de Educación, (34), 1–15. Universidad Pedagógica Nacional. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5407/4434>.
- Castillo-Pulido, E. L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 4(8). <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021722009.pdf>.
- Comisión de Derechos Humanos del Estado de Puebla. (s. f.). Programa de atención educativa contra la violencia escolar (bullying). <https://www.cdhpuebla.org.mx/v1/index.php/03-programa-de-atenci%C3%B3n-educativa-contra-la-violencia-escolar-bullying>.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2023). Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad (Fascículo 4). Gobierno de México. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo4_aprendamos-comunidad.pdf.
- Consejo Nacional de Población (CONAPO). (2023). Prevención de la violencia: Violencia simbólica [Archivo PDF]. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/312858/Prevenci_n_de_la_violencia__Violencia_simb_lica.pdf.
- Convivencia Escolar – Secretaría de Educación Pública del Estado y Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala. (s. f.).
- Educación Futura. (2023). La importancia de la educación inicial. <https://www.educacionfutura.org/la-importancia-de-la-educacion-inicial/>
- García López, K. D. (2022, 17 de noviembre). Presenta SEE violentómetro contra el acoso escolar. Meganoticias. <https://www.meganoticias.mx/tepic/noticia/presenta-see-violentometro-contra-el-acoso-escolar/376578>.

- Gallego. (1989). El trabajo pedagógico: Universidad Pedagógica Nacional <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/426>.
- García Montoya, L. (2022). Factores criminógenos en jóvenes y su integración en la delincuencia organizada. Scielo, 13. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-55452021000100402&script=sci_arttext.
- IESP-Oaxaca. (s. f.). ¿Qué es el Consejo Técnico Escolar?. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. <https://www.oaxaca.gob.mx/ieepo/que-es-el-consejo-tecnico-escolar/>.
- Izcara Palacios, S. P. (2014). Manual de investigación cualitativa. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/271504124>.
- Juristas.mx. (s.f.). Artículo 21, Ley General de Educación. Recuperado de <https://juristas.mx/laws/ley-general-de-educacion/articulo-21>
- Jiménez Hernández, Á. A. (s. f.). Protocolos de prevención y atención de las violencias en la escuela [PDF]. CENDI, UNAM. <https://www.personal.unam.mx/Docs/Cendi/protocolosPrevencionYAtencionViolenciasEnLaEscuela.pdf>
- Jirón Popoya, M., Ortiz Casallas, E. M., Silva Briceño, O., Torres Castro, C. B., León Paime, E. F., Pinzón Varilla, H. L., Cañón Cueva, L. S., & López P., M. (Eds.). (2013). Memorias del Coloquio Internacional sobre Educación, Pedagogía y Didáctica: Problemas contemporáneos. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- La CEDH implementa campaña para combatir acoso escolar | SinEmbargo MX. <https://www.sinembargo.mx/1094012/la-cedh-implementa-campana-para-combatir-acoso-escolar/>
- Loyola Bustos, C. (2020, 25 de mayo). La participación educativa como una herramienta de mejora. Educational Participation As A Tool For Improvement. <https://doi.org/10.29344/07180772.34.2359>

- Lourdes, C. F. S. (s. f.). La violencia y la cultura de la calle entran a la escuela: acciones y reacciones. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000100002
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Athenea Digital, 2. <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n2/15788946n2a8.pdf>.
- Mecanismos para Quejas, Denuncias y Sugerencias – Secretaría de Educación Pública del Estado y Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala. (s. f.). https://septlaxcala.gob.mx/web/contraloriasocial/denuncias_sugerencias/
- Organización Mundial de la Salud. (2014). Violencia y salud mental. <https://www.uv.mx/ps/fi/2014/11/violencia-y-salud-ment-oms.pdf>
- Piñero, S. L. (2008, julio-diciembre). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 7. http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/pinero_representaciones_bourdieu.html
- Programa de las Niñas, Niños y Adolescentes. (s. f.). <https://www.cdhpuebla.org.mx/v1/index.php/04-programa-de-atenci%C3%B3n-a-v%C3%ADctimas>
- Rhizome Against Polarization. (2020, 1 de octubre). La definición de violencia según Johan Galtung. <https://rap.education/es/conocimiento-de-fondo/violencia/>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. Cuicuilco. Revista de Ciencias Antropológicas, 18(52), 40–49.
- Rodríguez, T. (2003). El debate de las representaciones sociales en la psicología social. Relaciones, 03(93), 51-80. El Colegio de Michoacán.
- Secretaría de Educación del Estado de México. (2019). Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientación pedagógica. Gobierno del Estado de México.

<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

- Secretaría de Educación Pública. (2009). Sistema Educativo del Estado de México [PDF].

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2013). Documento Base Educación Básica [PDF]. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/22812/base_educacion_basica.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2015). Primaria (Educación Básica). <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/primaria-educacion-basica>

- Secretaría de Educación Pública. (2016). Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica. https://dggeyet.sep.gob.mx/convivencia_escolar/publicaciones/Orientaciones_211216.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2021). Orientaciones para la convivencia escolar en la educación básica. https://dggeyet.sep.gob.mx/convivencia_escolar/publicaciones/Orientaciones_211216.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2024). Guía para docentes: Todas y todos contra el acoso escolar. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/2024/05/svAO1BPIfk-Guia%20para%20Docentes_Todas%20y%20todos%20vs%20el%20Acoso%20Escolar.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2024). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Gobierno de México. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

-Secretaría de Educación Pública. (s. f.). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Gobierno del Estado de México. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA). (2021, 9 de septiembre). Suicidio infantil y adolescente: Factores de riesgo y factores protectores. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sipinna/articulos/suicidio-infantil-y-adolescente-factores-de-riesgo-y-factores-protectores>.

-Stake, R. E. (2007). Investigación con estudio de casos (2.^a ed.). Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1998).

-Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación (2.^a ed.). Paidós. (Obra original publicada en 1987).

-Tejero, J. (2021). Técnicas de investigación. Rediie. <https://rediie.cl/wp-content/uploads/Te%CC%81nicas-de-investigacio%CC%81n-WEB-4.pdf>

-Trasviña Aguilar, L. O. (2020, mayo–agosto). Desigualdad y exclusión social, principales causas del acoso escolar (bullying) en México. Tamma Dalama. Revista Escolar, 1(2). Universidad Mundial. <https://universidadmundial.edu.mx/wp-content/uploads/2020/04/desigualdad-y-exclusion-social-principales-causas-del-acoso-social-bullying-en-mexico.pdf>

- UNESCO. (2024, 5 de noviembre). Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>

- Vain, P. D., & Schewe, L. C. (2011). La violencia simbólica y las prácticas educativas. Acta Académica. <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/61.pdf>

- Valdés Cuervo, Á. A., Estévez Nenninger, E. H., & Manig Valenzuela, A. (2014). Creencias de docentes acerca del bullying. Perfiles Educativos, 36(145), 20–38. IISUE-UNAM.

- Villalobos, J. (2025, septiembre 30). Acoso escolar: México, segundo lugar mundial. Animal Político. <https://animalpolitico.com/sociedad/acoso-escolar-mexico-segundo-lugar-mundial>

- Vista de La cultura del bullying (acoso escolar). (s. f.). Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/5886/8921>.

- Valencia Ortegon, D. L. (2025). Historia de la violencia escolar - PVE [Presentación de PowerPoint]. Slideshare. <https://es.slideshare.net/slideshow/historia-de-la-violencia-escolar-pve-pptx/269751760>.

- Wagner, W., Hayes, N., & Flores Palacios, F. (2011). El discurso de lo cotidiano y el sentido común: La teoría de las representaciones sociales.