

4. Prevención de la violencia escolar en el municipio de Güémez



DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.312.04>

La violencia escolar es un problema tan antiguo como el sistema educativo (Cala, 2021); sin embargo, fue hasta finales del siglo xx que su estudio adquirió mayor relevancia por ser una problemática presente en todo el mundo. En años recientes, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia estimó que, a nivel mundial, “al menos uno de cada tres niños es víctima de algún tipo de agresión, ya sea física, psicológica o sexual” (Flores et al. 2023, p. 14). Esto evidencia que la violencia ya no es exclusiva de las cárceles o de los sectores con escasez de recursos económicos o públicos, sino que está presente en instituciones sociales como la familia y las escuelas (Alvarado y Rosas, 2016; Rodríguez et al, 2020).

Las instituciones educativas son, después del entorno familiar, los principales espacios de socialización de los seres humanos. Además, las escuelas contribuyen a la formación de los ciudadanos y son semilleros de talentos por lo que deben ser entornos seguros para el desarrollo de niñas, niños y adolescentes. No obstante, al asistir a la escuela, los estudiantes se exponen a padecer violencia escolar, un problema que “se visibiliza en redes sociales, en programas radiales, en la televisión, en diarios, en revistas (...) y muy pocos dudan en afirmar que la violencia forma parte de la cotidianeidad escolar” (Patierno y Southwell, 2020, p. 51). Entre las consecuencias de este fenómeno se encuentran el abandono escolar, la dificultad para aprender, las lesiones físicas, los problemas para socializar, la baja autoestima, las actitudes pasivas, los trastornos emocionales, los problemas psicosomáticos, la depresión, la ansiedad y, en algunos de los casos, el desarrollo de pensamientos suicidas, trastornos fóbicos y un estado de desánimo (Rodríguez

et al., 2010; Freguso et al., 2021, Muñoz et al., 2022). La gravedad de sus consecuencias muestra la importancia de diseñar estrategias que permitan identificar y prevenir el acoso escolar.

4.1. Ruta segura: protocolo para erradicar el acoso escolar en Tamaulipas

En materia de prevención de la violencia, el gobierno municipal de Güémez trabaja de forma coordinada con el gobierno estatal en la implementación del protocolo local de erradicación del acoso escolar en Educación Básica, el cual fue publicado en el Diario Oficial del Estado de Tamaulipas el 11 de diciembre del 2024 (Gobierno del Estado de Tamaulipas, 2024).

Dicho documento retoma las aportaciones de normas nacionales y estatales, como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, la Ley General de Víctimas, las aportaciones de la Convención sobre los Derechos del Niño (1991), la Constitución Política del Estado de Tamaulipas y la Ley de Educación para el Estado de Tamaulipas, entre otras, que buscan promover una cultura de paz y no violencia en entornos educativos, es decir, busca erradicar la violencia entre pares. Por ello es de observancia obligatoria para las instituciones de educación básica en dependencias públicas y privadas.

Entre los objetivos del protocolo se encuentran los siguientes: (a) sensibilizar a las y los integrantes de la comunidad escolar sobre la necesidad de mantener una participación activa en la búsqueda de soluciones a la problemática de acoso escolar que se vive en las escuelas; (b) proteger los derechos de niñas, niños y adolescentes en las escuelas de educación básica de Tamaulipas; y (c) contribuir a la formación de las y los integrantes de la comunidad escolar en estrategias formativas y preventivas para abatir el acoso escolar (Gobierno del Estado de Tamaulipas, 2024, p. 6).

En dicho protocolo, se entiende por violencia escolar toda acción que busque causar daño en otro; es decir, es toda “conducta intencional, direccionada, frecuente y en desigualdad de poder (ya sea física, de edad, social,

económica, entre otras) que se ejerce (...) entre los educandos en el entorno escolar, (...) lejos de los ojos de los adultos” (Gobierno del estado de Tamaulipas, 2024, p. 18).

Además de los factores de riesgo mencionados en el documento de estrategias de intervención son, en el ámbito personal, el maltrato físico, las dificultades para el aprendizaje, la comunicación limitada y la baja autoestima; en el ámbito escolar, las carencias en las prácticas inclusivas e igualitarias, la existencia de normas arbitrarias y la promoción de la competencia y el individualismo; en el ámbito familiar, las pocas muestras de afecto, la falta de interés en el estudiante y la ausencia de dinámicas respetuosas; y, finalmente, en el ámbito social, la estimulación permanente sobre el consumo audiovisual, el desarrollo de pocas relaciones de amistad y las dificultades para integrarse.

Ahora bien, para atender los casos de *bullying* o acoso escolar se contemplan cuatro etapas: la detección, la notificación, la intervención y el seguimiento, el cual es de carácter obligatorio en las instituciones educativas. Además, el protocolo incluye una serie de indicadores para facilitar la detección del acoso escolar, mismos que aparecen en la tabla 2.

Tabla 2. *Indicadores específicos de acoso escolar*

Acoso verbal	Agresiones y descalificaciones directas o indirectas	Se burlan de él/ella Le insultan Le dicen groserías Le gritan Le ponen apodosos denigrantes Le retan a pelear
Ciberacoso	Difusión de información personal (real o falsa) del agredido sin su consentimiento, rebasa los límites del aula y la escuela, puede llegar a innumerables personas de manera inmediata	Publicaciones ofensivas sobre él/ella Le mandan mensajes hirientes Difunden imágenes o videos de él/ella Le roban sus contraseñas Comparten su información personal Le crean un perfil falso en redes sociales Extraen su información personal Bloquean el acceso a sus cuentas Le registran en páginas riesgosas

Acoso socioemocional	Lesión de la autoestima y relaciones interpersonales	Le critican Le ponen apodosos denigrantes Le discriminan Le ignoran Le culpan sin razón Le excluyen de juegos o fiestas Le segregan de equipos de trabajo Le dejan de hablar Divulgan rumores de su persona
Acoso físico	Agresión física a la persona	Le dan golpes, empujones, jalones o patadas Le escupen Le jalan o cortan el cabello Le hacen tropezar Le agreden con algún objeto Le mojan Le ensucian el uniforme Le obligan a participar en peleas
Acoso físico	Deterioro patrimonial	Le quitan sus pertenencias Le esconden sus útiles o ropa Le quitan su dinero Le destruyen sus cosas Le quitan sus alimentos

Fuente: Gobierno del Estado de Tamaulipas (2024).

Si se observa cualquiera de dichas conductas, particularmente si estas se dirigen de forma recurrente hacia alguna persona o grupo durante un periodo de tiempo determinado, es preciso intervenir.

4.2. Prevención de la violencia en las escuelas de Güémez

En cuanto a las características educativas, la distribución de la población escolarizada en Güémez es la siguiente: el 69.2 % cursa la educación básica; el 21.3 % está inscrito en educación media superior; y el 6% asiste a la educación superior. Cabe destacar que el 3.4% de la población carece de estudios. Esta información se complementa con las tasas de alfabetización, que son particularmente altas: el 98.9 % en el grupo de edad de 15 a 24 años, y el 94.1 % para el grupo de 25 años y más (INEGI, 2020).

Precisamente en el ámbito educativo y social, el municipio de Güémez ha intensificado sus acciones para prevenir el acoso escolar (*bullying*) y ofrecer apoyo a las niñas, niños y jóvenes que hayan sido víctimas. Para ello, el gobierno municipal ha establecido colaboraciones estratégicas con orga-

nismos estatales y de la sociedad civil. Un ejemplo de esta coordinación es el “Taller escolar de prevención del *bullying* y *ciberbullying*”, impartido por la Guardia Estatal de Género de Tamaulipas a los alumnos de la telesecundaria Arturo Lerma Anaya, en el ejido San Cayetano. Dicha actividad tuvo como objetivo primordial sensibilizar a los jóvenes sobre las diversas manifestaciones de violencia que pueden presentarse en el entorno escolar (Sánchez, 2025).

Además, durante los meses de septiembre, octubre y noviembre del 2024 se llevaron los siguientes proyectos: “Prevención e Identificación de Acoso y Violencia Escolar”, que se implementó en las escuelas de Güémez e implicó el desarrollo de talleres dirigidos a estudiantes de educación básica y media superior, así como a profesores de primaria y “Prevención de la Violencia Doméstica en mujeres rurales” con el que se informó a los padres de familia sobre las diferentes manifestaciones de la violencia escolar y algunas de las consecuencias de no atenderla a tiempo.

Durante la ejecución de dichos proyectos se implementaron 15 talleres para estudiantes, 2 para profesores y 4 para padres de familia, en ellos participaron 638 estudiantes, 108 profesores y 80 madres y padres de familia, tal como se aprecia en la tabla 3.

Tabla 3. *Población atendida*

Planteles intervenidos		Número de Población beneficiada		
Nivel escolar	Institución educativa	Estudiantes	Docentes	Madres y padres de familia
Primaria	Lic. Benito Juárez	20	8	26
Primaria	Prof. Juan B. Tijerina	12	14	17
Primaria	Ascensión Gómez	26	10	30
Primaria	Redención del Proletariado	10	5	0
Primaria	Francisco I. Madero	11	1	0
Primaria	Melchor Ocampo	12	3	0
Primaria	Vicente Guerrero	8	2	0
Primaria	Ignacio M. Altamirano	15	3	0
Primaria	Luz del campesino	5	3	0
Primaria	Gral. Ignacio Zaragoza	12	9	0
Secundaria	Prof. Manuel Parreño Porras	128	0	0
Bachillerato	Telebachillerato 016	23	0	0

Bachillerato	Telebachillerato 017	16	0	7
Bachillerato	Bachillerato CEB 6/16	270	0	0
Bachillerato	CEMSADET	70	0	0
Primaria	Miguel Hidalgo y Costilla	0	3	0
Primaria	Emiliano Zapata	0	6	0
Primaria	Pedro J. Méndez	0	4	0
Primaria	Gral. Luis Caballero	0	1	0
Primaria	Félix Tomelloso	0	3	0
Primaria	Justo Sierra	0	2	0
Primaria	Amado Nervo	0	7	0
Primaria	Gral. Alberto Carrera Torres	0	3	0
Primaria	Plutarco Elías Calles	0	2	0
Primaria	Magdaleno Aguilar	0	3	0
Primaria	Plan de Guadalupe	0	1	0
Primaria	Emiliano Carranza	0	2	0
Primaria	Conrado Castillo	0	4	0
Primaria	Alma Campesina	0	2	0
Primaria	Héroes de Nacozari	0	7	0
Total	30 instituciones educativas	638	108	80

Fuente: Elaboración propia.

Para el desarrollo y ejecución de los proyectos se trabajó de forma coordinada con el DIF municipal de Güémez, los Comités de Padres de Familia, los directores de las escuelas, el Instituto de la Mujer en Tamaulipas, la secretaria ejecutiva del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA), la Secretaría de Educación y el Centro de Atención Vitalmente A.C.

4.3. ¿Qué papel juegas tú? ¿Amigo, espectador o víctima?

Es un curso taller que se implementó en las escuelas del municipio de Güémez, cuyo objetivo fue proporcionar información a los estudiantes para identificar conductas que fomentan la violencia y el acoso escolar, así como implementar estrategias para sensibilizar a la comunidad educativa y contribuir a la construcción de escenarios escolares libres de violencia.

4.3.1. Análisis de la opinión de los estudiantes

En total se aplicaron 1 276 cuestionarios, dde los cuales 261 correspondieron a instituciones de educación primaria, 257 a secundaria y 758 a bachillerato. Las respuestas fueron capturadas y analizadas por los integrantes del Cuerpo Académico en Consolidación “Evaluación Educativa”. Para el análisis de la información se utilizó el programa S.P.S.S. versión 26.

La primera pregunta del cuestionario, “Para ti el *bullying* es algo...”, se incluyó para conocer la forma en la que las niñas, los niños y los jóvenes entienden el *bullying*. Las respuestas obtenidas en el pre-test en los tres niveles educativos (primaria, secundaria y bachillerato), indican que más del 90 % de los estudiantes considera que es un abuso que causa dolor. En la aplicación del post-test, los porcentajes de quienes lo consideraron un abuso aumentaron en todos los niveles. Los resultados se muestran en la tabla 4.

Tabla 4. Para ti el *bullying* es algo...

	Normal, se da seguido pero no pasa nada	Un juego no pasa a mayores	Un abuso, causa dolor	Total
Pre-test primaria	2.5%	6.8%	90.7%	100.0%
Post-test primaria	1.4%	7.0%	91.5%	100.0%
Pre-test secundaria	0.0%	2.3%	97.7%	100.0%
Post-test secundaria	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%
Pre-test bachillerato	1.0%	2.1%	96.9%	100.0%
Post-test bachillerato	0.8%	1.1%	98.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

Si bien los resultados de la tabla expresan la percepción estudiantil sobre el *bullying*, es crucial entender las connotaciones específicas que este fenómeno tiene desde la perspectiva académica.

Para que las expresiones de violencia sean consideradas como *bullying*, deben cumplirse tres condiciones fundamentales (Hart et al., 2013, citado en Gutiérrez et al., 2023):

- Ataques reiterados y sistemáticos: las agresiones deben presentarse de forma repetida hacia la misma persona o grupo.

- Intención de hacer daño: debe existir un propósito claro de perjudicar física o emocionalmente a la víctima.
- Manifestación de superioridad por parte del agresor: esta condición forma parte de una dinámica de abuso sistemático, donde la víctima carece de la capacidad para defenderse y, por lo tanto, no puede frenar el poder ejercido por el agresor (Gutiérrez et al., 2023; Valdez et al., 2013).

En este sentido, Alvarado y Rosas (2016) ofrecen una definición concisa, estableciendo el *bullying* como “cualquier forma de intimidación y acoso, causando maltrato, sea, psicológico, verbal o físico entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado” (p. 120).

La segunda pregunta en el cuestionario implicó que los alumnos indicaran a quiénes afecta el *bullying*. Cabe destacar que, como se muestra en la tabla 5, después de que los estudiantes tomaron el taller “¿Qué papel juegas tú? ¿Amigo, espectador o víctima?”, disminuyó el porcentaje de alumnos que cree que solo los que padecen el *bullying* se ven afectados, y aumentó el porcentaje de los que consideran que afecta a quienes lo reciben, lo hacen y son testigos, lo cual puede deberse a su exposición a los contenidos del taller y su reflexión entorno a ellos. Otro dato significativo es que en las primarias, secundarias y bachilleratos, la mayoría de los jóvenes indicó, tanto en el pre-test como en el pos-test, que el *bullying* afecta sobre todo a las víctimas directas.

Tabla 5. Los que se afectan con el bullying son

	Los que lo reciben	Los que lo hacen	Los que son testigos	Todos	Nadie	Total
Pre-test primaria	75.4%	9.3%	5.9%	8.5%	.8%	100.0%
Post-test primaria	70.4%	12.7%	4.9%	11.3%	.7%	100.0%
Pre-test secundaria	82.2%	5.4%	1.6%	10.1%	.8%	100.0%
Post-test secundaria	69.5%	2.3%	3.9%	24.2%	.0%	100.0%
Pre-test bachillerato	75.9%	4.9%	1.8%	17.1%	.3%	100.0%
Post-test bachillerato	59.6%	3.0%	1.6%	35.5%	.3%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

El *bullying* se debe a diversos factores, que pueden ser personales, familiares, comunitarios y/o escolares (Gutiérrez et al., 2023). En el ámbito escolar, los estudiantes involucrados son las víctimas, los agresores-víctimas y los agresores:

Los agresores se caracterizan por llevar a cabo conductas violentas de manera repetida hacia sus compañeros (...); el subgrupo de víctimas se integra por estudiantes que sufren, de manera sistemática, violencia por parte de los pares y que manifiestan poca o ninguna conducta agresiva hacia los agresores (...); y los agresores-víctimas refieren tanto agredir como ser víctimas de agresiones por parte de sus compañeros. Su agresión es reactiva ya que se origina como respuesta a la percepción de hostilidad y presentan una mayor frecuencia en conductas agresivas. (Valdez et al., 2013, p. 216)

Además, en muchas ocasiones, en el momento en que se sucita el conflicto puede haber espectadores, los cuales asumen diferentes roles. Según Carozzo (2015), algunos de ellos “se muestran abiertamente partidarios del agresor, y no son pocos; otro sector de ellos siente una íntima solidaridad con la víctima, la que raramente expresan en forma manifiesta; y los hay quienes son indiferentes a los acontecimientos” (p. 4). En añadidura, dicho autor señala que entre los actores del *bullying* hay códigos de silencio no escritos que todos respetan en el contexto escolar, por ejemplo:

El temor de que sean elegidos como futuras victimas es un poderoso motivo para silencios; también la falta de habilidades sociales para intervenir en la relación de violencia que limita su accionar, e incluso la creencia de que los niños y jóvenes están tan habituados a los actos de violencia en los distintos ámbitos sociales que se mimetizan a su ocurrencia en la escuela y la perciben como normal y natural.

Al indagar sobre las consecuencias de recibir *bullying* (pregunta 3), los resultados muestran una alta identificación en los tres niveles educativos, donde la mayoría de los encuestados señala la negativa a asistir a la escuela como la principal repercusión en la víctima (véase tabla 6). Esta conducta se enmarca en un patrón de profundo malestar psicológico. La literatura

indica que, además de buscar pretextos para no asistir a la escuela, las víctimas suelen “autoculparse, asumir una actitud de negación de la situación y evitan buscar apoyo en su grupo cercano” (Castiblanco & González, 2020 citado en Gutiérrez et al, 2023, p. 7). Adicionalmente, experimentan sentimientos de soledad, miedo, ansiedad y trastornos de sueño (Gutiérrez et al, 2023).

Tabla 6. Las consecuencias de quien recibe el bullying son

	No querer ir a la escuela	Bajas calificaciones	No querer convivir con los compañeros	Lesiones físicas	Baja autoestima	Querer cambiar de escuela	No tiene consecuencias
Pre-test primaria	68.4%	16.2%	42.7%	24.8%	21.4%	49.6%	5.1%
Post-test primaria	78.2%	33.8%	59.9%	33.1%	40.8%	52.8%	6.3%
Pre-test secundaria	80.6%	31.8%	52.7%	48.1%	66.7%	55.8%	2.3%
Post-test secundaria	90.6%	62.5%	71.9%	55.5%	75.8%	60.2%	3.9%
Pre-test bachillerato	90.9%	48.8%	68.1%	57.4%	83.6%	72.2%	2.3%
Post-test bachillerato	95.1%	74.1%	81.4%	74.4%	88.9%	74.9%	2.4%

Fuente: Elaboración propia.

En la cuarta pregunta, “¿Qué haría si veo una situación de *bullying*?”, la menor parte de los estudiantes, menos del 5%, en los tres niveles educativos respondió que no harían nada y se voltearían a otro lado. En contraste, la mayoría de los estudiantes indicó que hablarían con su profesor. Cabe resaltar que las opciones “hablar con el agresor” y “contárselo a mis papás” tuvieron un mayor número de respuestas en los post-test que en los pre-test, como se muestra en la tabla 7. Si bien en este caso los estudiantes respondieron que, en caso de ser espectadores, buscarían la ayuda de padres de familia y profesores, en la mayoría de las ocasiones quienes ven que se comete una agresión no suelen mostrarse a favor de la víctima, sino que tien-

den a ser indiferentes a lo que ocurre o, lo que es más común, a ponerse del lado del agresor (Carozzo, 2015).

Tabla 7. *¿Qué haría si veo una situación de bullying?*

	Nada y voltear a otro lado	Sentir temor	Hablar con un profesor	Hablar con el agresor	Contárselo a mis papás	Hablar con mis compañeros de grupo
Pre-test primaria	0.9%	7.8%	87.9%	25.9%	25.9%	22.4%
Post-test primaria	0.7%	15.0%	85.0%	42.1%	49.3%	35.0%
Pre-test secundaria	2.3%	3.9%	93.0%	27.3%	36.7%	20.3%
Post-test secundaria	1.6%	4.7%	93.0%	39.1%	57.0%	35.2%
Pre-test bachillerato	3.9%	6.5%	90.3%	39.9%	36.8%	27.2%
Post-test bachillerato	3.8%	9.5%	92.1%	53.1%	52.0%	43.4%

Fuente: Elaboración propia.

En la quinta pregunta, se les cuestionó sobre los tipos de *bullying* que conocen. Cabe mencionar que los alumnos de primaria, antes del taller solo el 1.7 % era capaz de identificar cinco tipos de *bullying*, pero en el post-test el porcentaje aumentó a un 32.4 %. En el pre-test en secundaria, el 20.6 % de los estudiantes podían identificar los cinco tipos y en el post-test ese porcentaje llegó al 66.9 %. Algo similar ocurrió con las encuestas de bachillerato, ya que al inicio solo el 27.3 % conocía los 5 tipos de *bullying*, pero al final el 72.6 % indicó conocerlos. Los resultados de cada nivel educativo se muestran en la tabla 8. Los cinco tipos de *bullying* a los que nos referimos son el acoso físico, verbal, psicológico, social sexual y el ciberacoso.

Tabla 8. ¿Conozco los tipos de bullying?

	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco
Pre-test primaria	43.6%	33.3%	17.9%	3.4%	1.7%
Post-test primaria	31.5%	15.7%	13.9%	6.5%	32.4%
Pre-test primaria	14.3%	13.5%	23.8%	27.8%	20.6%
Post-test primaria	9.4%	5.5%	10.2%	7.9%	66.9%
Pre-test bachillerato	4.8%	18.7%	23.2%	26.0%	27.3%
Post-test bachillerato	2.0%	3.6%	8.3%	13.5%	72.6%

Fuente: Elaboración propia

La sexta pregunta indagó específicamente sobre la habilidad de los estudiantes para diferenciar un conflicto de una situación de *bullying*. Al respecto, los porcentajes de estudiantes que son conscientes de estas diferencias mostraron un comportamiento similar en los tres niveles educativos, oscilando entre el 45 % y el 55 % (véase tabla 9). Es importante destacar que se observó un incremento en esta conciencia entre el pretest y el posttest en los niveles de secundaria y bachillerato.

El hallazgo de que los jóvenes aseguran ser capaces de diferenciar el *bullying* de un conflicto resulta interesante, pues la interpretación que los estudiantes tienen sobre el bullying es a menudo amplia y difusa.

Algunos autores como De Olivera et al. (2020, citados en Gutiérrez, Sánchez y Londoño, 2023) refieren que todos los estudiantes, en alguna faceta de su formación, han participado al menos una vez como víctimas, agresores o espectadores. A pesar de esta experiencia generalizada, la interpretación del *bullying* difiere para cada joven: para algunos puede asociarse a situaciones de burla; para otros, a la exclusión de actividades y, para otros, a actos físicos como patadas o puñetazos.

Esta divergencia conceptual en la práctica (asociar el *bullying* a múltiples acciones que no siempre cumplen con los criterios de asimetría de poder y reiteración) resalta la importancia de la capacitación o intervención, especialmente al considerar el aumento en el posttest. Este incremento sugiere que los programas pueden mejorar la claridad conceptual de los estudiantes

respecto a cuándo una interacción negativa es un conflicto (simétrico y ocasional) y cuándo es *bullying* (asimétrico y repetitivo), elementos que afectan el desarrollo integral de los estudiantes.

Tabla 9. ¿Hay diferencia entre un conflicto y hacer *bullying*?

	Mucho	Poco	Nada
Pre-test primaria	55.2%	35.3%	9.5%
Post-test primaria	49.6%	37.4%	12.9%
Pre-test secundaria	48.1%	45.0%	7.0%
Post-test secundaria	50.0%	40.6%	9.4%
Pre-test bachillerato	45.0%	49.5%	5.5%
Post-test bachillerato	50.4%	43.6%	5.4%

Fuente: Elaboración propia.

En la séptima pregunta, “Para prevenir el *bullying* podemos hacer...”, como puede observarse en la tabla 9, se registró un aumento en el porcentaje de estudiantes que consideraron que se podía hacer mucho para prevenirlo, en el post-test, con respecto al pre-test. En el caso de los estudiantes que consideraron que no se podía hacer nada, se observó lo contrario: el porcentaje fue menor en el pos-test que en pre-test.

Ahora, dado que los estudiantes están convencidos de que se puede hacer mucho para prevenir el *bullying*, es importante que los profesores y padres de familia promuevan el diálogo entre los niños y jóvenes, y aprovechen que los más pequeños tienen mayor facilidad y apertura para hablar de lo que sienten y de lo que sucede en la escuela. Promover normas de convivencia entre pares ayuda a disminuir la violencia escolar y garantizar un trato justo y afectivo contribuye a crear ambientes empáticos (Carozzo, 2015).

Tabla 10. *Para prevenir el bullying podemos hacer...*

	Mucho	Lo suficiente	Algo	Nada
Pre-test primaria	32.2%	37.3%	19.5%	11.0%
Post-test primaria	40.6%	34.8%	18.8%	5.8%
Pre-test secundaria	42.6%	34.9%	22.5%	.0%
Post-test secundaria	53.1%	32.0%	14.8%	.0%
Pre-test bachillerato	56.6%	24.9%	17.1%	1.3%
Post-test bachillerato	63.1%	24.1%	11.9%	.8%

Fuente: Elaboración propia.

Por último, en la octava pregunta, “Conozco actividades para llevarnos mejor entre compañeros”, como puede apreciarse en la tabla 11, se observaron incrementos significativos en el número de estudiantes que sí las conoce, en los tres niveles educativos, producto de la información que se les proporcionó en el taller “¿Qué papel juegas tú? ¿Amigo, espectador o víctima?”.

Tabla 11. *Conozco actividades para llevarnos mejor entre los compañeros*

	Sí, conozco varias	Conozco pocas	No conozco
Pre-test primaria	52.5%	33.1%	14.4%
Post-test primaria	61.9%	35.3%	2.9%
Pre-test secundaria	47.3%	42.6%	10.1%
Post-test secundaria	66.4%	30.5%	3.1%
Pre-test bachillerato	44.9%	46.5%	8.6%
Post-test bachillerato	62.7%	33.2%	4.1%

Fuente: Elaboración propia

Para finalizar, es importante recordar que la idea que las niñas, los niños y los jóvenes tienen sobre cómo debe funcionar el entorno se basa en lo que han observado en su contexto social, o en los “ambientes escolares” y familiares (Urbina y Beltrán, 2020); es decir, los patrones de conducta que las niñas, los niños y los jóvenes aprenden en los ambientes internos (familia) y externos (medios de comunicación) se reproducen en los distintos escenarios de socialización incluyendo la escuela.

4.3.2. Análisis de la información de los profesores

La participación activa del profesorado es crucial en la prevención del *bullying*, dado el tiempo de convivencia que comparten con los estudiantes. Cuando los docentes logran identificar de manera temprana actitudes y comportamientos violentos e intervienen de forma adecuada, contribuyen directamente a la generación de ambientes educativos seguros. De ahí la importancia de que los profesores conozcan las diversas expresiones de la violencia escolar. La capacitación continua es fundamental; la actualización constante de conocimientos permite a los docentes identificar, asociar e intervenir frente a factores de riesgo o de protección en sus alumnos, mejorando su capacidad de respuesta ante estas problemáticas.

Para la realización de este estudio, se contó con la participación de 112 profesores provenientes de 25 instituciones educativas adscritas a la Secretaría de Educación (tres de los participantes no especificaron su centro de trabajo). Es importante señalar que la aplicación de los instrumentos de recolección de datos se llevó a cabo durante el Consejo Técnico Escolar (CTE), que se realiza el último viernes de cada mes. Esta estrategia de muestreo y aplicación aseguró la presencia de la totalidad de los profesores convocados, optimizando la tasa de respuesta.

Los resultados reflejan que el 45.5 % está registrado en la zona 150, el 53.6 % forma parte de la 09 y el 0.9 % son ATP. De la población encuestada el 65.2% son mujeres, el 33.9 % son hombres y el 0.9 % no compartió esa información.

Con respecto a la edad de los profesores, como se muestra en la tabla 12, la mayoría está entre los 31 y 40 años (53.6 %), y el resto entre los 41 y 50 años (19.6 %). Este dato refleja que la mayoría está en una etapa intermedia de su carrera profesional.

Tabla 12. *Edad*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 20 - 30	14	12.5	12.5	12.5
31 - 40	60	53.6	53.6	66.1
41 - 50	22	19.6	19.6	85.7
51 - 60	9	8.0	8.0	93.8
No contestó	7	6.3	6.3	100.0
Total	112	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 13 se muestra la distribución de los participantes según su institución educativa. La escuela con el mayor número de participantes fue la Juan B. Tijerina (12.5 %), mientras que otras tuvieron una participación muy baja como la Francisco I. Madero y la Plan de Guadalupe (0.9 %). Esto indica una dispersión significativa en la procedencia de los encuestados.

Tabla 13. *Nombre de la escuela en la que trabaja*

Institución Educativa	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Juan B. Tijerina	14	12.5	12.5	12.5
Miguel Hidalgo y Costilla	3	2.7	2.7	15.2
Lic. Benito Juárez	8	7.1	7.1	22.3
Gral. Ignacio Zaragoza	9	8.0	8.0	30.4
Emiliano Zapata	6	5.4	5.4	35.7
Pedro J. Méndez	4	3.6	3.6	39.3
Gral. Luis Caballero	1	0.9	0.9	40.2
Ascensión Gómez	10	8.9	8.9	49.1
Prof. Félix Tomellaso	3	2.7	2.7	51.8
Justo Sierra	2	1.8	1.8	53.6
Amado Nervo	7	6.3	6.3	59.8
Secretaría de Educación	1	0.9	0.9	60.7
Gral. Alberto Carrera Torres	3	2.7	2.7	63.4
Plutarco Elías Calles	2	1.8	1.8	65.2
Magdaleno Aguilar	3	2.7	2.7	67.9

Institución Educativa	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Luz del Campesino	3	2.7	2.7	70.5
Francisco I. Madero	1	0.9	0.9	71.4
Plan de Guadalupe	1	0.9	0.9	72.3
Emilio Carranza	2	1.8	1.8	74.1
Conrado Castillo	4	3.6	3.6	77.7
Alma Campesina	2	1.8	1.8	79.5
Vicente Guerrero	2	1.8	1.8	81.3
Ignacio Manuel Altamirano	3	2.7	2.7	83.9
Melchor Ocampo	3	2.7	2.7	86.6
Héroes de Nacozeri	7	6.3	6.3	92.9
Redención del Proletariado	5	4.5	4.5	97.3
No contestó	3	2.7	2.7	100.0
Total	112	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

En la primera pregunta del cuestionario, “El *bullying* o acoso escolar se caracteriza por...”, el 97.3 % de los profesores respondió que el *bullying* es el abuso físico o psicológico prolongado entre alumnos, como puede apreciarse en la tabla 14. La respuesta de los docentes coincide con la forma en que Guevara et al. (2024) entienden este fenómeno: comportamiento agresivo que puede ser físico, verbal e incluso sexual, que implica el dominio del agresor sobre la víctima y provoca en ella daños físicos o psicológicos que, en muchas ocasiones, la llevan al suicidio.

Tabla 14. *El bullying o acoso escolar se caracteriza por...*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	El abuso y maltrato de un alumno sobre otro, que puede ser físico o psicológico más o menos prolongado	109	97.3	97.3	97.3
	Una situación de conflicto entre dos alumnos....	2	1.8	1.8	99.1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Diferencias de opiniones entre dos alumnos...	1	0.9	0.9	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, dado que existen diversos tipos de *bullying* entre los que destacan el acoso escolar físico, acoso escolar socioemocional, acoso escolar verbal y el ciberacoso (Gobierno del Estado de Tamaulipas, 2024), se les pidió a los profesores que identificaran un ejemplo de *bullying* social. El 92.9 % seleccionó la opción de un estudiante que es ignorado y excluido constantemente por sus compañeros, tal como se aprecia en la tabla 15.

Tabla 15. Cuál de las siguientes situaciones es un ejemplo de *bullyng* social

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Un estudiante se burla de otro poniéndole apodos	108	96.4	96.4	96.4
	Un estudiante envía mensajes crueles y amenazas a otro en redes sociales	4	3.6	3.6	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

Cuando se les pidió identificar un ejemplo de *bullying* verbal, el 96.4 % seleccionó la opción que describe el uso de apodos, como se muestra en la tabla 15. No obstante, es importante mencionar que el 3.6 % eligió la opción que describe conductas asociadas al ciberacoso, lo que sugiere que existe confusión entre las formas de *bullyng*.

Tabla 16. *¿Cuál de las siguientes situaciones es un ejemplo de bullying verbal?*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Un estudiante se burla de otro poniéndole apodos	108	96.4	96.4	96.4
	Un estudiante envía mensajes crueles y amenazas a otro en redes sociales	4	3.6	3.6	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

Puesto que es importante que los profesores puedan reconocer los efectos del *bullying* en los alumnos, se les pidió seleccionar la opción que describiera uno de ellos. Como se muestra en la tabla 16, el 91.1 % de los docentes señaló correctamente que los cambios repentinos en el estado de ánimo pueden ser un indicador de acoso escolar. Esto es significativo, ya que es una señal de alerta en las víctimas que, con frecuencia, no es atendida.

Tabla 17. *Es un efecto del bullying...*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	El alumno presenta cambios repentinos en su estado de ánimo	102	91.1	91.1	91.1
	El alumno presenta un rendimiento escolar dentro de lo normal	8	7.1	7.1	98.2
	El alumno se relaciona de manera normal con sus compañeros	1	0.9	0.9	99.1
	El alumno convive más frecuentemente con sus amigos cercanos	1	0.9	0.9	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

De igual manera, es vital que los docentes reconozcan los roles que asumen algunos agresores, por lo que se les pidió seleccionar la descripción que se asociara con ese perfil. Las respuestas aparecen en la tabla 18, donde

se puede observar que el 90.2 % de los profesores encuestados eligió la respuesta correcta: “suele liderar a un grupo, a menudo intimidando o manipulando a otros”.

En relación con lo anterior, convendría recordar algunas otras tendencias del acoso escolar; por ejemplo, Sierra (2010) refiere que “los niños están más expuestos al acoso que las niñas” (p. 65), que los agresores sienten placer al causar daño, y que por lo general las víctimas son débiles. En lo que se refiere al rendimiento académico de los agresores, indica que este suele variar según el nivel educativo en el que estén inscritos; en primaria sus calificaciones pueden ser aceptables, pero en secundaria son bajas.

Tabla 18. *Comportamiento que con frecuencia asumen los agresores*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Se muestra tímido y evita interactuar con sus compañeros	6	5.4	5.4	5.4
	Suele liderar a un grupo de compañeros, a menudo intimidando o manipulando a otros	101	90.2	90.2	95.5
	Se muestra ansioso y preocupado, especialmente en la presencia de ciertos estudiantes	5	4.5	4.5	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

En añadidura, se pidió a los profesores que seleccionaran la opción que incluyera una estrategia que podrían adoptar para trabajar con el agresor, las respuestas en la tabla 19. El 97.3 % respondió que se debe hablar con el alumno en privado para entender su comportamiento y orientarlo, que es la respuesta ideal, ya que corresponde a una actitud preventiva y educativa; sin embargo, en muchas ocasiones se toman medidas punitivas o de castigo en las situaciones de acoso.

Tabla 19. *Consiste en una estrategia para trabajar con el agresor*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Aplicarle una sanción para que cambie su comportamiento	3	2.7	2.7	2.7
Válido	Hablar con el alumno en privado para entender su comportamiento y orientarlo	109	97.3	97.3	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

Como contraparte de la pregunta anterior, se pidió a los profesores que eligieran la estrategia que consideraran adecuada para trabajar con la víctima de acoso. En la tabla 20 se puede apreciar que la mayoría, 83.0 %, consideró importante ayudar a la víctima a expresar sus sentimientos. Es fundamental brindar apoyo emocional a las víctimas de violencia escolar, pues como menciona Sierra (2010), “cuando se meten con nosotros nos sentimos raros, débiles y torpes y creemos que no sabemos hacer nada bien, porque los abusones parecen muy populares, pero eso no es cierto” (p. 68).

Tabla 20. *Es una estrategia para ayudar a la víctima*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ayudarlo a que exprese como se siente	93	83.0	83.0	83.0
	Reunirlo con su agresor para arreglar la situación entre ellos mediante el diálogo	16	14.3	14.3	97.3
	Abordar el problema con todo el grupo para que lo protejan	3	2.7	2.7	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se les preguntó a los profesores sobre las acciones que consideran inadecuadas para tratar a la víctima, y las respuestas se muestran

en la tabla 21. El 96.4 % reconoció que minimizar la situación y decirle a la víctima que ignore a los agresores no es una opción viable, lo cual sugiere que los docentes son conscientes de que deben creer en la palabra de la víctima y en su necesidad de apoyo.

Tabla 21. Acción que no es adecuada para tratar a la víctima de bullying

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Escuchar al alumno y ofrecerle apoyo emocional	4	3.6	3.6	3.6
Válido	Minimizar la situación y decirle que ignore a los agresores para que dejen de afectarlo	108	96.4	96.4	100.0
	Total	112	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

A manera de resumen, puede decirse que, con base en los resultados del cuestionario, los profesores (97.3 %) tienen una correcta interpretación del *bullying*, pues lo entienden como una forma de abuso físico o psicológico prolongado entre alumnos.

Además, se observa que los profesores entienden el *bullying* social como la exclusión constante de un estudiante y el verbal como comentarios de burla hacia los alumnos, aunque algunos lo confunden con el *cyberbullying*. De igual manera, los docentes cuentan con la capacidad para identificar a niños, niñas y jóvenes víctimas de acoso escolar (91.1 %) y a los agresores (90.2%), y coinciden en que se deben implementar las siguientes estrategias: para trabajar con el agresor, el 97.3 % sugiere hablar en privado con él, favoreciendo un enfoque preventivo y educativo; y al atender a la víctima, el 83.0 % considera importante ayudar a expresar sus sentimientos, subrayando la necesidad de brindarle apoyo emocional. Finalmente, el 96.4% reconoce que minimizar la situación y sugerir ignorar a los agresores no es adecuado, lo que indica que son conscientes de la importancia de validar la experiencia de la víctima.

4.4. Las relaciones de poder

El análisis de las relaciones de poder es central para comprender la organización social, política y simbólica de las sociedades contemporáneas. No obstante, es importante aclarar que, lejos de concebir el poder únicamente como coacción o control ejercido desde el Estado, las corrientes críticas, especialmente las inspiradas por Michel Foucault, resaltan también su carácter relacional, difuso y productivo (Porras, 2017). Desde esta perspectiva, el poder no sólo reprime, sino que configura cuerpos, subjetividades, saberes y prácticas. Así, el poder es una red difusa de relaciones simbólicas, discursivas y sociales, que opera por medio de tácticas y mecanismos que no se centralizan en un sujeto, sino que circulan en las prácticas cotidianas.

En relación con lo anterior, Porras (2017) asegura que Foucault revolucionó la teoría social al proponer una visión del poder no como propiedad, sino como una red de relaciones móviles, que atraviesa todos los niveles de la vida social. Dicha perspectiva del poder fue retomada por diversos autores, entre los que destacan Pierre Bourdieu, que centró su análisis en la noción de campo y capital simbólico, y Manuel Castells, que analizó las transformaciones del poder en la era de las redes digitales.

En las sociedades modernas, como la actual, el poder ya no se centra en el aparato estatal visible y coercitivo, sino que opera de manera difusa y silenciosa en todas las instituciones sociales, como la familia, las escuelas y los medios de comunicación; es decir, las expresiones del ejercicio del poder se encuentran en la vida diaria.

En el caso de las instituciones educativas, estas suelen ser los principales escenarios en los que se ejerce el poder moderno. En relación con esto, Vargas y Gallego (2022) llevaron a cabo una investigación sobre la configuración de las relaciones de poder en los contextos educativos infantiles y las prácticas en las que se manifiesta el poder ya sea de forma simbólica o corporal dentro del aula. Para dichos autores, en concordancia con Foucault, el poder es una red de relaciones difusas, dinámicas y multidireccionales. Afirman, por ejemplo, que “el poder no prohíbe, pero sí posibilita las relaciones entre sujetos, saberes y prácticas que se dan en la educación” (p. 130), lo cual se distancia de las concepciones autoritarias y represivas del poder, pues lo vincula con prácticas cotidianas que constituyen a los sujetos.

Desde la perspectiva de Vargas y Gallego (2022), las prácticas pedagógicas reproducen, naturalizan y legitiman relaciones de poder, incluso cuando el discurso docente pretende ser igualitario. Indican que los docentes, aunque pueden parecer mediadores afectivos y facilitadores del aprendizaje, ejercen un control importante sobre el proceso educativo. Además, señalan que “el poder también se ve materializado a través de las emociones y el afecto que emergen en las aulas” (p. 137). Este hallazgo permite pensar en el poder no solo como castigo o vigilancia, sino como un entramado de prácticas simbólicas que moldean comportamientos, emociones y expectativas.

Con base en lo anterior, los espacios físicos también inciden en el ejercicio del poder, por ejemplo, el aula, al ser un espacio en el que el docente tiene visibilidad constante genera incomodidad y una sensación de evolución permanente en los alumnos. Así pues, el poder no es solo un atributo de la autoridad formal, sino un conjunto de relaciones que se ejercen, se perciben y se naturalizan desde edades muy tempranas (Vargas y Gallego, 2022).

En el mismo orden de ideas, Estrada y Narváez (2025) llevan a cabo una reflexión filosófica profunda sobre el vínculo entre saber y poder en el campo educativo, y afirman que este es constitutivo del sistema escolarizado y de las formas de socialización y legitimación del conocimiento. Argumentan que no hay que saber sin relaciones de poder, ni poder sin dispositivos que produzcan saberes válidos, pues “el conocimiento está ligado a las relaciones de poder y a las estructuras sociales culturales en las que surge” (p. 280). En ese sentido, la escuela es un espacio fundamental, pues ahí el poder se materializa en las prácticas curriculares, evaluativas, administrativas y simbólicas. Asimismo, aseguran que las relaciones de poder se reproducen también en las interacciones cotidianas dentro del aula, ya que “toda relación es una relación de poder” (p. 86). En consecuencia, señalan que transformar la educación implica transformar las relaciones de poder que la sustentan; por ejemplo, el aula podría ser un campo fértil en el que se reviertan los valores y se sabotee el orden social que se busca.

Por otro lado, desde la perspectiva de los estudios de género, el poder se manifiesta tanto en lo estructural como en lo simbólico. En este campo, Venegas y Guillén (2021) parten de las ideas foucaultianas para analizar cómo el discurso político restringe o habilita el acceso de las mujeres al

poder, siendo el lenguaje el medio por el que se transmiten condiciones materiales y subjetivas que configuran la violencia de género. De esta manera, evidencia la relación entre el poder discursivo y la desigualdad en contextos políticos y sociales. En el caso de la violencia escolar, desde esta perspectiva se considera que existe mayor probabilidad de que los educandos hombres sean los que sometan a sus pares mujeres.

Así, el poder, desde una perspectiva de género, no es algo fijo o centralizado, sino que es una relación dinámica que circula a través de los discursos, instituciones y cuerpos, es decir, el discurso es aquello por lo que se lucha y mediante lo cual se ejerce poder (Venegas y Guillén, 2021), pues las relaciones de poder están codificadas en el lenguaje, que define quién puede hablar, en qué condiciones y con qué efectos. En este sentido, el poder no solo actúa desde arriba, sino que se interioriza, se reproduce y se normaliza a través de prácticas cotidianas. El poder se expresa tanto en la exclusión material como en la configuración simbólica de lo decible y lo creíble.

Por su parte, Montecinos et al. (2023) llevan a cabo un estudio empírico y conceptual para comprender cómo las relaciones de poder estructuran y condicionan el ejercicio del liderazgo. Para estos autores, el poder es una red relacional que circula, se ejerce y produce subjetividades. Esta conceptualización permite mirar más allá del binarismo autoridad-subordinación y detectar mecanismos sutiles, naturalizados y muchas veces aceptados como parte de la cultura institucional. Así, desde esta perspectiva, las relaciones de poder operan transversalmente en dimensiones como el género, la antigüedad profesional, las jerarquías internas del equipo de salud, y los mandatos culturales sobre el cuidado. De esta manera, el liderazgo sigue siendo leído bajo claves de autoridad masculinizada, asociada al control emocional, la firmeza y la visibilidad.

En lo que se refiere a los contextos comunitarios, Serrano y Stoessel (2025) exploran las relaciones de poder y género en la agricultura. En su estudio, muestran que las relaciones de poder no son accidentales, sino estructurales y que se expresan en múltiples niveles como el institucional, el comunitario, el familiar y el discursivo. En estos espacios, que suelen presentarse como horizontales, inclusivos o emancipadores, el poder se ejerce de forma más sutil y relacional, moldeando dinámicas de liderazgo, discursos, saberes y decisiones colectivas. Además, señalan que con frecuencia

conceptos como empoderamiento, inclusión social o resiliencia son apropiados superficialmente porque los participantes “tienden a repetir frases aprendidas en talleres o actividades de formación” (p. 67), lo que refleja una forma de dominación discursiva, ya que el lenguaje técnico funciona como herramienta de legitimación, pero también de control simbólico. De igual manera, esto revela una forma de heteronomía participativa, pues aunque el sujeto en apariencia está involucrado en el proceso, en realidad responde a objetivos definidos por otros, con lo que reproduce relaciones verticales.

Por lo tanto, podemos afirmar que este espacio está lejos de constituir un ámbito neutro de participación. Se configura, más bien, como un *campo de relaciones asimétricas* donde el género, la clase, la etnicidad y el capital simbólico se entrelazan para producir jerarquías. La propuesta metodológica del estudio, al combinar el discurso con la experiencia, permite evidenciar no sólo cómo se ejerce el poder, sino también *cómo este es internalizado y reproducido por los propios sujetos*. Para que las iniciativas de cambio sean verdaderamente transformadoras, deben cuestionar no únicamente las condiciones materiales, sino también los *dispositivos simbólicos* que legitiman el poder como una simple ayuda y no como un derecho fundamental.

Finalmente, es crucial que toda tarea crítica, vinculada al conocimiento, incorpore un *comportamiento ético y práctico*, pues *conocer el poder es también un modo de transformarlo* (Estrada y Narváez, 2025).